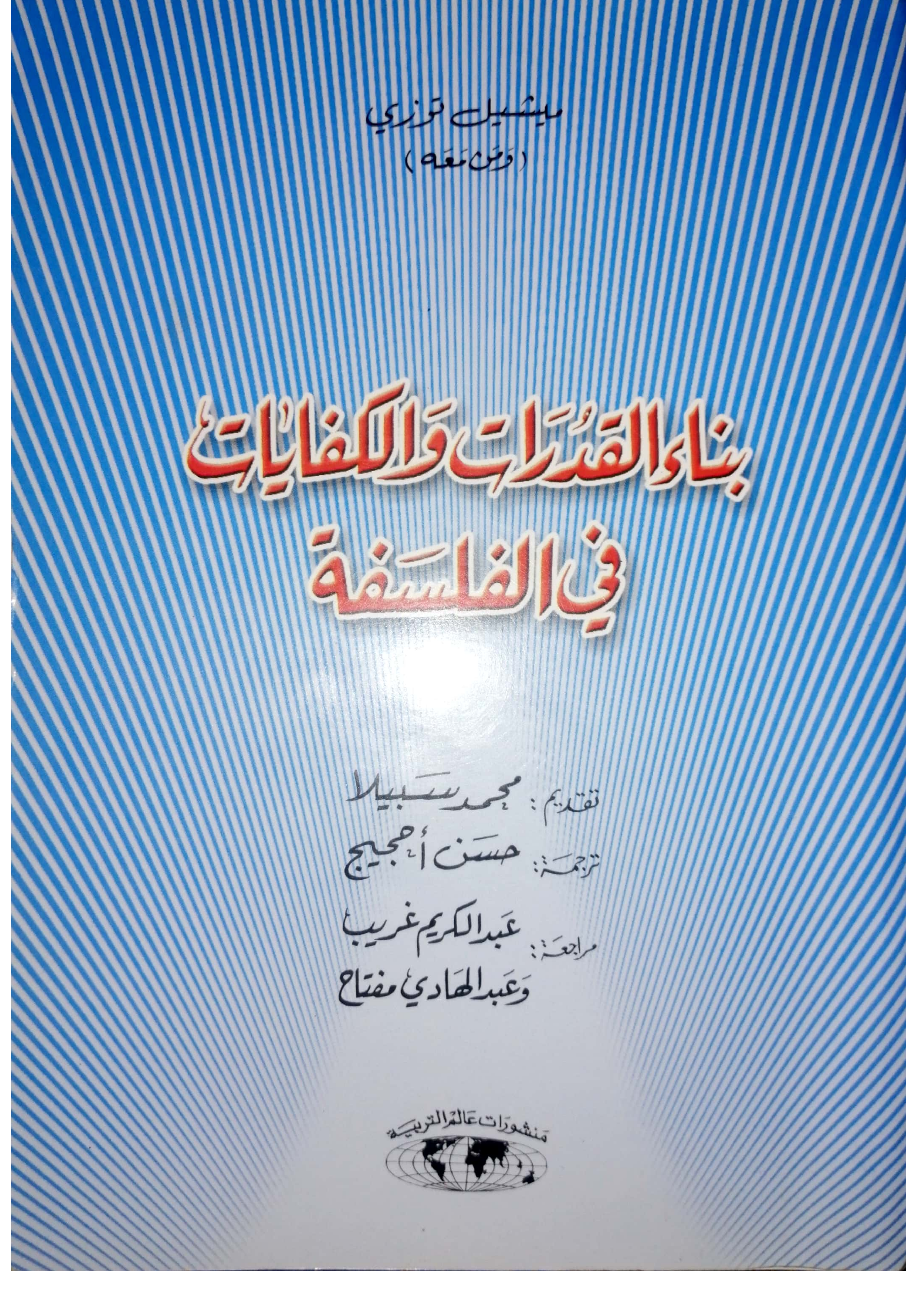

ميشيل توزي
(ومن معه)
بناء القدرات والكفايات
في الفلسفة
تقديم : محمد سبيلا
ترجمة : حسن أحجيج
مراجعة : عبد الكريم غريب
وعبد الهادي مفتاح
منشورات عالم التربية

ميشيل توزي
(ومن معه)

بناء القدرات والكفايات في الفلسفة

تقديم : محمد سبيلا

ترجمة : حسن أحجيج

مراجعة : عبد الكريم غريب
وعبد الهادي مفتاح

منشورات عالم التربية



العنوان الأصلي لهذا المؤلف : تعلم التفلسف داخل ثانويات اليوم (وهي مقاربة تنطلق من تصور بيداغوجيا الأهداف نحو منظور متأسس على بيداغوجيا القدرات والكفايات).
المؤلفون : ميشيل توزي، باتريك برونجي، ميشيل بينو، كلود فانسون، مع تقديم لفليب ميريو.

الكتـــاب : بناء القدرات والكفايات في الفلسفة
تأليـــف : ميشيل توزي ومن معه
تقـــديم : محمد سبيلا
ترجمـــة : حسن أحجيج
مراجعـــة : عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح
الطبعـــة : الأولى 2005
منشورات : عالم التربية

الإيـــداع : القانوني رقم 1136 / 2005
ردمـــك : 9954-450-02-5

تقديم

لو شئنا أن نحدد بدقة الغاية من دراسة الفلسفة وتدريسها، لما وجدنا أبلغ من عبارة **سقراط** الوجيزة، والبالغة الدقة والتعقيد في الوقت نفسه، والتي أضحت بمثابة نصح حميم يهمس بصدق وإخلاص في أذن كل محب للحكمة قائلا : "اعرف نفسك بنفسك". إن هذه العبارة، وهي تترجم إحساسا صادقا بالمسؤولية إزاء روح الفلسفة وغايتها النبيلة، تختزل هدفا بيداغوجيا رفيعا، مفاده أن التفلسف لا يكون حقا، إلا إذا مورس بكيفية ذاتية. لا غرابة إذن أن ينشغل المهتمون بحقل التدريس الفلسفي، بكيفية صياغة هذا المبدأ على المستوى الديداكتيكي والمنهجي، باعتباره معلمة ومعيارا لمدى نجاح كل ممارسة تربوية هادفة في هذا المجال.

لقد كان هم **سقراط** وهو يحاول صياغة قواعد التفكير السليم، هما منهجيا بالأساس. لهذا السبب، انشغل بكيفية حمل الآخر على التفكير بنفسه في القضايا التي تطرحها الفلسفة ليتمكن تلقائيا من الوقوف، لا فقط على الأجوبة الملائمة للأسئلة التي تطرحها ؛ بل على منطق السؤال وعلى ضرورته وطرق معالجته أولا وقبل كل شيء. وهنا بالضبط يكمن سر الجدل السقراطي كـ"منهج توليدي". فهو ليس مجرد حوار بين أشخاص كما قد نتوهم ذلك، على اعتبار أن الحوار هو الأفيد والأنسب للاقناع والاقتناع وإعمال الفكر ودمقرطة الرأي، وإنما هو محاورة العقل لذاته والنفس لنفسها ؛ بحيث أن الآخر في هذه الحالة، ليس سوى صدى لصوت الحق الذي يصدح في صميم الذات وعمقها، بوصفه هذا الذي يسكن ماهيتها بشكل حميمي ؛ كما أن الذات نفسها، ليست هي هذا الشخص أو ذاك ؛ بل هي العقل في صفائه والحقيقة في نقائها والقضية في حيادها ؛ مما يعني، أن الآخر هو بالضبط ما ينبغي استحضاره وتبنيه وتمييزه من أجل عزله وتجاوزه، بوصفه نقيضا وتناقضا وخطأ ووهما وضلالا لا تستقيم الحقيقة بدونه. إن التفكير (الذاتي) بهذا المعنى، أي "معرفة

النفس بالنفس"، محاولة لتبيُّن مزالق الخطأ والضلال، وتجاوزه باتجاه الحقيقة التي تفرض نفسها على العقل (الذات)، بوصفها شيئا معقولا. ههنا بالضبط، يظهر بجلاء، أن القضايا الفلسفية هي قضايا منهجية بالأساس ؛ وأن قول الحقيقة لا ينفصل عن كيفية تبليغها ؛ والتفكير في قضية ما، يتوقف على معرفة كيفية التفكير فيها ؛ وأن معالجة الأسئلة لا تعني تقديرا للأجوبة، بقدر ما تتوقف على الدراية بمنطق السؤال وضرورته وأصله ومقتضياته وكيفية طرحه ومعالجته، باعتباره كما يقول **هيدغر** "هو تقوى الفكر". نفهم إذن لماذا وضع **ديكارت** "قواعد المنهج"، ولماذا قام **كانط** بشيء من قبيل "نقد العقل". إن ذلك يعني باختصار، أن القضية الأساسية للفلسفة هي كما قلنا، قضية منهجية، سواء حين يتعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة، أو حين تروم قولها وتبليغها.

إن تعلم التفلسف إذن معناه تعلم التفكير. لكن تعلم التفكير لا يتأتى إلا إذا أقدمنا على ممارسته بأنفسنا، أي كما يقول **هيدغر** مرة أخرى، "إلا إذا حاولنا نحن أنفسنا أن نفكر". فهو كالسباحة، لا يغني أي درس فيها عن الارتماء في الماء وخوض غماره. لذا، فإن ما تحاول أن تقاربه البيداغوجيات الساعية إلى منهجة الدرس الفلسفي، وإيجاد المناهج التربوية والطرق الديداكتيكية الكفيلة بترجمته على أرض الواقع، يتلخص في هذه الحكمة البسيطة التي تقول : "لا تعطيني سمكة ولكن علمني كيف اصطاد". وهنا يطرح السؤال : م السبيل إلى ترجمة هذا الهدف البيداغوجي إلى ممارسة ديداكتيكية ؟ كيف نجعل من الدرس الفلسفي ممارسة ديداكتيكية معقلنة، مقننة ومتفننة درءا للخلط والارتجال والعشوائية على مستوى الأهداف والمحتوى والتلقين والتقييم والتقويم ؛ دون أن نخضعها للتأليل والجمود وبرودة المناهج التي تتنافى من هذه الناحية مع ما يميز روحها من مبادرة وحرية وخلق وإبداع ؟ وقبل هذا وذاك، هل من الممكن وضع ديداكتيكا للفلسفة بروح فلسفية تشيع روح التفكير والنقد، ولا تحنط النصوص، بل تصغي لنبض الحياة الصاخبة فيها كحوار متجدد ودائم بين العظماء على حد تعبير **نيتشه**، عبر المسافات المقفرة للتاريخ ؟

لعل الكتاب الذي بين أيدينا، والذي لاشك أنه سيغني مكتباتنا ويسد خصاصا تعاني منه مؤسساتنا التعليمية، ويفيد مدرسينا وكل المهتمين بهذا الحقل، يتضمن أجوبة مثمرة عن هذه الأسئلة. فقد وضعه مؤلفه بعناية فائقة مستلهما الروح العلمية

والحس الفلسفي الذي يبتغي الدقة وسعة الإطلاع على المناهج التربوية والبيداغوجية والطرق الديداكتيكية الحديثة أملا في النجاح. لذا، فإن ترجمته إلى العربية من طرف الأستاذ **حسن أحجيج**، تعد بادرة حميدة وطيبة ؛ خصوصا وأنها تنفتح على حقل لم يشهد فيه الفكر العربي ما يكفي من التأليف، إذا لم نقل إنه جديد كل الجدة على نشاطاته التي تكاد تفتقر مطلقا إلى مقاربة هذا النوع من القضايا الخاصة بالمجال التربوي والديداكتيكي ومناهج التدريس. فهي تعيد إلى أذهاننا ذلك الدور الهام الذي قامت به الترجمة في العصر العباسي، والأثر البالغ الذي كان لها على ازدهار الفكر الفلسفي، في وقت لم يكن فيه لهذا التقليد أثر يذكر في الثقافة العربية والإسلامية. لن نجانب الصواب إذن، إذا قلنا بأن الساحة التربوية قد تشهد اليوم حدثا مماثلا بوجود أعمال من هذا القبيل. وحسبها هنا، وهي تكابد معضلات الترجمة لغة وفكرا، أن ذلك يجعل منها رائدة هذا المجال.

محمد سبيلا

استهلال الفلسفة والديداكتيكا

لنحاول في البداية تجنب أول سوء فهم : إذا كان تدريس الفلسفة يهدف، حسب عبارة **كانط** الشهيرة، إلى أن «يجرؤ كل تلميذ على التفكير إعتمادا على ذاته»؛ فإنه لا يمكن لأي منهج للتدريس ولا لأية عُدَّة ديداكتيكية ولا أي إجراء بيداغوجي، أن يدعي أنه يتوصل إلى تلك الغاية على نحو آلي. لا يستطيع أحد أن «ينتج» موقفا فلسفيا؛ ولا يمكنه صنع فيلسوف. وإذا كان من الممكن أن يقدم لتلميذ الصف النهائي النصائح التي ستمكنه من الحصول على نقطة لائقة في الامتحان، فإنه لا أحد يمكنه أن ينتفع من معرفة ما يحدد حتماً موضوع تفلسف معطى معين، فقول المرء بأنه يتوفر على الوسائل التي ترغم الآخر على «التفكير اعتمادا على الذات»، قول يتضمن تناقضا لا يطاق. لقد قدم لنا تاريخ الاستخدامات المأساوية أو الساخرة لتلك المفارقة، ما يكفي من الأمثلة لكي نتجنب في مهمتنا التربوية، الإنسياق وراء هذه الأنواع من السهولة : فإذا كان يوجد سرٌّ يمكّن بالتأكيد من «إخراج الفرد من الكهف»، ومن تخليصه من أحكامه المسبقة، ومن تقريبه من التفكير المعقول، فلا نخشى إذن شيئا. أو بالأحرى، فلنخشى الأسوأ ممن يمتلكون مثل ذلك السر.

إن للنقاشات حول تدريس الفلسفة ميزة كبيرة : فهي تذكرنا بأننا لسنا هنا بصدد إنتاج موضوع ما، وإنما بصدد تكوين شخص وبناء فكر مستقل. في الحقيقة، إن ما نتعلمه من الإنتفاعات المتبادلة بين «الدرس التقليدي» و«الديداكتيكا»، هو أنه لا يوجد هنا شيء ولا شخص له كامل القوة، وأن ما يُستهدف في الحوار النادر لذات أو لفكر فلسفي، لا يمكن اختزاله في أية مقاربة آلية. ويدعو ذلك كلّ أطراف النقاش إلى أن يبينوا عن قليل من التواضع.

لكن ربما يتمثل في ذلك أحد أسباب حذر الفلاسفة من كل من يتحدث عن «التعلم». فهذا اللفظ، شأنه شأن الفعل «تعلّم»، لا يرد في معجم **لالاند**[1]، بل ترد فيه

كلمة «فهم»، التي تُحَالُ مباشرة إلى الفكر السكولائي؛ ذلك أن الفلاسفة، كما هو معلوم، يفضّلون «نظريات المعرفة» على «نظريات التعلم»، ويهتمون بما يمكّن من التعرف على الحقيقي أكثر مما يهتمون بالطرق التي يتوصل بها كل واحد إلى الحقيقي. إذا كان العبد في محاورة **مينون** يكتفي، في حواره مع **سقراط**، بترداد عبارات الموافقة، فذلك ربما لأن الهم، هو أن يعترف بأن ما يقوله السيد، قولٌ حقيقي وليس أن يبني معرفة باتباع مسلك خاص به. كيف يمكن أن يتم ذلك «الاعتراف»؟ معلوم أن أصالة «الحل» الأفلاطوني، ترجع إلى كونه يجعل من التعرف نوعا من «التذكر المبهم»... كما يُعلّم الجميع «حلولا» أخرى في تاريخ الفلسفة ؛ وتجهد نفسها جميعا لتأسيس العلاقة بالحقيقي على شيء آخر غير التعلم الذي يتهم دوما بتفضيل عملية الإنتاج على حساب المنتوج، وبإهمال قيم الحقيقة باسم أولوية «الذات المتعلمة».

لنعترف بصعوبة المشكل، وبأن إدعاء حله هنا في سطور، سيكون من باب الغرور. هل يمكن التوفيق بين الإنشغال بالحقيقي والإنشغال بالشخص الذي يتوصل إليه ؟ هل يمكن التعهد في آن واحد من جهة بالضرورة الفلسفية القصوى، المتمثلة في تأسيس قيمة المعرفة ووضع الحدود أمام معرفتنا ؛ ومن جهة أخرى، بالمشروع الديداكتيكي المتمثل في العمل على تيسير البث المحصور لبعض المعارف المحددة ؟ ألا يوجد في الفلسفة شيء، كاختزالية السؤال؛ وفي الديداكتيكا شيء، كاستحالة معالجة شيء آخر غير الإجابات ؟ ألا يهدف تدريس الفلسفة إلى اقتسام المطلب التأسيسي، بينما تهدف المعالجة الديداكتيكية للفلسفة إلى التحكم في شروط تأسيس معارف، معطاة من أجل إعادة إنتاجها في الصف وضمان اكتسابها من قبل الجميع ؟ كيف يمكن الجمع بين نية لا تجد معناها إلا تحت محك المطلق وأنشطة تشتغل بالضرورة في النسبي ؟ هل يوجد توافق بين مطلب وإجراءات؛ مطلب يحيل على الانخراط الشخصي وإجراءات يدفع وجودها إلى افتراض إمكانية قيادة أيّا كان في أي مكان ؟ ألا توجد قطيعة جذرية بين كل ما يمت إلى نظام المرافقة - سيتحدث أصحاب الألسن السليطة عن «التشريط» - وما يتبقى من نظام اتخاذ الموقف - الذي ستحسبه الألسن السليطة على نوع من التواطؤ الثقافي مع المردس -؟.

سأستسلم بدوري إلى إغراء الترافع ليس لصالح إمكانية «اللعب على اللوحتين»، وإنما لصالح إمكانية العيش في نوع من التوتر الذي يبدو لي أنه يؤثر عميقا في كل

عملية تدريس للفلسفة ؛ لا أحد في الواقع ينفي ضرورة القيام بـ«إعداد» عقلاني لممارسة التفكير الفلسفي ؛ فكل واحد يشعر جيدا بأن لنا كلّ الفوائد في التساؤل عمّا ييسّر بلوغَ الأشكلة والمفهمة والحجاج؛ وقد قاس كلٌّ مدرسٍ درجة تفاهة الوعظ في هذه المجالات، عندما لا تصاحبه نصائح دقيقة وتمارين مبنية حول تحليل العراقيل التي يصادفها التلاميذ. لكننا مقتنعون بأن «التجرؤ على التفكير بالذات» ومواجهة مطلب الحقيقة، يُعدّان عملا لا يمكن اختزاله في كل عمليات الإعداد، التي كان موضوعاً لها، عملا لا يمكن طرحه من أية عُدّة، مهما كانت متطورة؛ عملا يجب القيام به وإعادة القيام به بدون توقف، عملا يكتسب كل مرة ما لا تستطيع أية عدة ديداكتيكية ولا أي درس إلقائي إنتاجه بشكل آلي، أي الشجاعة[2].

بدون شك، لا أعرف مسبقا ما إذا كانت الضرورتان اللتان تحدثت عنهما للتو متوافقتين بالفعل أم لا. ففي مجال التربية، لا أعرف دوما، ما سيمكنني القيام به قبل أن أحاول ذلك. فالانفلات من التأرجح ؛ يتم أثناء العمل، وتجنب التذبذب يتم من خلال التجرؤ على التقدم خطوة إلى الأمام، أو يعتبر ذلك على الأقل، تحدياً يجب القيام به. لذلك ينبغي محاولة الجمع بين الديداكتيكا، التي تنشغل دوما بإعداد التلميذ، والإتيقا التي تبذل جهدها باستمرار من أجل النداء بالحرية. كما ينبغي بذل مزيد من الجهد في فهم أفضل «للكفايات الفلسفية»، التي نطالب بها تلامذتنا؛ وذلك من أجل إعداد جيد لوصلاتنا التعلمية، وكذا الإستفادة من المطلب الفلسفي الذي نريد أن نقتسمه معهم.

هكذا، عندما نتقدم العُدّة، وتنتصب معالم التلاعب في الأفق وعندما ينسينا هوسُ الطريقة الأهدافَ، أو عندما يُمكّنُ الإنشغالُ بتحديد الأهداف، من تجنب التساؤل حولَ غايات الطريقة...، ينبغي لنا أن نتنبَّهَ حتى لاَ نتخلى عَن أي شيء أساسي، وأن نسعى أمام التلاميذ ومعهم إلى إزاحة كل الصعوبات وكل الأحكام المسبقة، وأن نرتاد الفكر دون أن نتنكّر لعمق الأشياء، ولا أن «نتستّر» وراء أية سلطة.

لكن، عندما يقع الخطاب أسير لعبته الخاصة، ولا يعود يتحدث إلا من أجل تحقيق المتعة لمن يتحدث؛ وعندما يتجاهل بروعة أولئك الذين كان من المفروض أن يقنعهم؛ وعندما يفترض، لكي يكون مسموعاً، التمكن من القدرات التي كان من المفروض أن يشكلها....؛ ينبغي لنا أن نتبّه إلى الشروط التي تمكّن التلميذ من أن يشعر

بأنه غير تائه في بلد مجهول؛ وينبغي لنا أن نبحث عمّا نريد فعلا أن يتعلم التلميذ القيام به، وأن نطبق المناهج اللازمة. ذلك أنه إذا كانت جميعُ العُدَد الديداكتيكية في العالم متوفرة لنا، سوف لن تتفلسف أبدا بَدَلاً عن التلميذ؛ خاصة وأنه يوجد اليوم في أقسامنا كثير من المتعلمين الذين يحتاجون إلى تلك العُدَد، لكي يقوموا بأنفسهم بمغامرة التفلسف.

على الرغم من المظاهر، فإن الحركة التي تحدثنا عنها بخصوص مطلب الموقف الفلسفي وتطبيق الطرق الديداكتيكية في الفلسفة، ليست حركة ذهاب وإياب جهنمية...؛ بل هي في رأينا، توترُ الحيّ نفسه، والفكرِ أيضاً، على الأقل مادام حيّاً ومادام لا يكتفي بأن يَعْرِضَ، في بعض الاحتفالات الاجتماعية السنوية، بعض الأوراق القديمة التي تمكّن من مجرد الحصول على رخصة مرور إلى دراسات عليا محتملة.

لذلك، أعتقد أن العمل المعروض في هذا الكتاب، هو عمل أساسي جداً؛ ليس لأن ما هو معروض هنا يمكنه أن يسمح بالقيام باقتصاد للمغامرة الفلسفية وتجربة التفكير، وإنما على العكس من ذلك، لأننا اقتنعنا، بفضل الاقتراحات التي يقدمها، بأنه سيوجد كثير من التلاميذ الذين سيتوصلون إلى القيام بتلك المغامرة : أولئك الذين نعظِّم أمامهم مفاتن مشهد طبيعي وندعوهم إلى تجاوز عائق كبير، بينما هم لم يكتشفوا الطريقَ بَعْدُ؛ وأيضا كل أولئك الذين يتوفرون على «استعداد»، كما يقال في نصائح الفصل، ويستمعون باهتمام إلى بعض الشروحات التي لا تحيل إلى أي شيء مما يمكن أن يتمثلوه؛ وأخيراً كل أولئك الذين (وهم الفئة الأكبر)، لا يعرفون كيف يفكرون دون أن يتمثلوا، والذين لا تمثل الفلسفة بالنسبة لهم سوى مادة مدرسية كالمواد الأخرى، مع فقط بعض الصعوبات الإضافية لإدراك ما ينتظره المدرس منهم.

أقصد هنا أن الحديث يدور عن التلميذ كـ«ذي حقٍّ»، وأنني أحرص على الحيز كشكل من أشكال «الإحتقار المقنع»؛ فمن بعض الوجوه، أفهم ما يُرادُ من ذلك : كل إنسانٍ جديرٌ ببلوغ التفكير الفلسفي؛ سوف لن يكون من الضرورة، بل من الإنحراف، الأخذ بعين الإعتبار للفروق المتعلقة بالوضعية السوسيولوجية، وبالتكوين السابق، وبالتمثلات، أو بالأحرى بـ«النفسيات» الخاصة بالتلاميذ...؛ ذلك سيقيم نوعا من اللامساواة في معاملة كائنات يُرَادُ تحويلها إلى ذوات حقوق من خلال

معاملتها كذوات حقوق. هذا فضلا عن كون «ذوات الحقوق»، التي تعرف كيف «تحقق النجاح» في الفلسفة، هي في الحقيقة «ذوات فعلية»، استفادت من بعض «الحقوق الإضافية» وأصبح الأمر سرّاً شائعاً ؛ لذلك، يبدو لي أنه من المستحسن أن يطرح المرء على نفسه السؤال الأساسي التالي : ماذا يتعين القيام به حتى تتوصل «الذوات الفعلية» في أقسامنا النهائية إلى الحق في الفلسفة ؟ كيف يمكن مرافقتهم طوال السنة ـ دون أن يعطي المسار الإنطباع بأنه يشبه طريق الخروج التوراتي ـ إلى أن يصبح بإمكانهم المغامرة «بالتفكير اعتماداً على أنفسهم» بفضل نقط الارتكاز التي ستكون قد قُدِّمَتْ لهم.

ذلك أن تعلم الفلسفة لا يُسَنُّ بقرار...؛ ولا شيء يسمح بفرضه على أيٍّ كان. أن «يفكر المرء اعتماداً على نفسه»، يُعَدُّ قراراً يرتبط بمبادرة كلِّ واحد، ويتطلب شجاعة كلِّ البدايات. ولأن «التفكير اعتماداً على الذات» عمل صعب، فإنه من الأهمية بمكان أن يكون كل شخص قادراً على الاستفادة من العُدَد التي يمكن أن تساعده، وكذا من الوسط القادر على تسهيل مهمته. يتعين على الديداكتيكا بهذا المعنى، أن تميز ما يمكنها أن تعرفه، والذي يَهُمُّ شروط «التفلسف»؛ عمَّا يجب عليها أن تُحْدِثَهُ، والذي يهمُّ فعلَ «التفلسف» نفسه. فإذا احْتَرَمَتْ ذَلك التمييز الأساسي، فنحن على يقين من أنه سيكون بإمكان تدريس الفلسفة، الذي تغذيه أعمالٌ مثلُ هذا الكتاب، أن يساهم في بناء الإنسانية في الإنسان. ولأن تدريس الفلسفة، يعرف كيف يجمع بين «بيداغوجيا المرافقة»، التي تخلق الإمكان وليس التبعية، و«بيداغوجيا المخاطرة»، التي تمنح الثقة دون أن تصادر الحرية، فبإمكانها ربما ـ من يدري ؟ـ أن تكون لنا بمثابة طوباوية مرجعية، قد تساعدنا على التقدم نحو إجراء مجموعة من التبادلات، إن لم تكن بدون سلطة، فعلى الأقل بدون عنف.

فيليب ميريو

أستاذ الفلسفة للأقسام النهائية لمدة 11 عاما،

أستاذ علوم التربية بجامعة لوميير ـ ليون 2

مقدمة

«لاَ تَقَدُّمَ لأي تلميذ في العالم، سواء فيما يسمع أو فيما يرى، لكن فقط فيما يفعل».
ألان

لقد أضحى بإمكان الفلسفة لأول مرة في تاريخها، أن تكون موضوعَ تدريسٍ مُعمَّمٍ. يبدو لنا أن هذه الإمكانية تستجيب لمطلب حقوقي : تأسيس الديمقراطية على أساس شعب يفكر، مستنيرٍ فلسفياًّ بواسطة التربية التي يتلقاها في مدرسة الجمهورية،

إنه تحدي رهيب ذو رهانين سياسيين :

- أولا، في فرنسا التي أصبح فيها تدريس الفلسفة يعتبر، من خلال دمقرطة الدراسة النهائية، كضمانة دائمة لمواطنة حرة قائمة على الفكر النقدي؛

- ثانيا، في أوروبا التي يمكن فيها لفرنسا، البلد الوحيد الذي اقترح إجبارية تدريس الفلسفة في الثانوي، أن تقدم مثالا عن نجاح تدريس فلسفي للجميع، إذا ما نجحت في رفع التحدي.

يتموضع عملنا إذن في هذا المنظور السياسي والفلسفي. إنه يتضمن، فضلا عن شرط إمكانه، اختياراً أخلاقيا بالمعنى الكانطي للكلمة : «مسلمة وقابلية التربية الفلسفية» لكل تلاميذ الأقسام النهائية؛ بمعنى أن كلّ تلميذ قادرٌ على التفلسف من وجهة نظر الحق.

لكن يبقى إذن البحث عن الوسائل العملية الكفيلة بتجسيد المطلب الأخلاقي والسياسي : حق الجميع في الفلسفة. ويتطلب ذلك توفر شروطٍ عديدة :

- توجيه وزاري وترجمته في بعض الإصلاحات وفي ميزانية ؛

- عمل نقابي ومهني، ربما كان ضروريا ؛

- ولكن أيضا تغيير عميق للممارسات البيداغوجية : وتتموضع مساهمتنا في هذا المستوى.

لقد مارسنا الفلسفة في الثانويات الكلاسيكية والتقنية، وصادفنا صعوبات في هذا المجال، واستمعنا إلى الصعوبات التي صادفها زملاؤنا، وبالخصوص في الشعب التقنية؛ لذلك فإننا نود أن نقترح عناصر من أجل ديداكتيكا لتعليمنا.

إننا نبحث عن طرق ملموسة، تأخذ بعين الإعتبار في آن واحد متطلبات نظام أساسي للفكر والثقافة، ووضعيات التلاميذ الذين يصلون اليوم إلى الأقسام النهائية.

لذلك سنحاول هنا :

- طرحَ أسئلةٍ يثيرها رهانُ تعليم فلسفيٍّ مُعَمَّمٍ؛
- تسليطَ الضوءِ على المشكلات البيداغوجية الناتجة عن ذلك الرهان، وذلك على ضوء المعَارف الحالية المتعلقة بالتعلم الفردي والجماعي للفكر المجرد الخاضع للتساؤل الفلسفي؛
- اقتراحَ سُبُلٍ لتسيير الفصل.

لِنُفَسِّرْ المفترضاتِ المسبقة لهذه الطريقة.

1 - بالنسبة لنا، إن الحرية المذهبية أو المنهجية لمدرس الفلسفة، التي تضمنتها المنشورات الرسمية (أنظر تعليمات 1925)، تجد مصدرها من جهة في التعدد **الفعلي** للفلسفات الذي يؤكده التقليد، ومن جهة أخرى في المطلب **الحقوقي** لمواجهة فكر الغير في قلب الحوار مع الذات من أجل بلوغ الكوني. إن حرية المدرس تؤسس بالمقابل، كشرط ضروري، حرية التفكير لدى التلاميذ الذين يواجهون بواسطة المدرس وبأنفسهم المؤلفين وأقرانهم وفكرَ المدرس.

انطلاقا من هذا المبدأ، يتعين على مدرس الفلسفة، أمام التباين المتزايد لتلاميذ الأقسام النهائية، ألا يتردد، وأن يواجه البحوث البيداغوجية والديداكتيكية.

لكن، وبسبب المبدأ نفسه، لن تستطيع أيٌّ من تلك الممارسات أن تطمح إلى أن تتأسس وحدها، على أنها ديداكتيكا الفلسفة.

لا يريد مشروعنا أبداً أن يقدم نفسه كنموذج لتدريس الفلسفة : فقد ورثنا نماذج رائعة عن بعض الفلاسفة. كما أننا غير مكلفين بهذه المهمة : فنحن نستمد أهليتنا من مجرد تجربتنا كمدرسين ومكوِّنين وباحثين.

علاوة على ذلك، لا يمكن اقتراحُ نموذج ما، لأنّ كلّ ترقي ديداكتيكي يأتي نتيجةً مركبةً لاختيارات فلسفية **إيتيقية**، ولمرجعيات نظرية حول **التعلم**، ولمحاولات تلمُّس **تجريبية** (أي نوعٍ من «الترقيع» كما يفهمه كلود ليڤي - ستروس)؛ ولا يمكنُ لذلك الترقي أن يكون بالتالي إلا ترقياً خاصّاً بمن يبنيه ويقطعه.

2 - فيما يتعلق بمرجعياتنا النظرية، فنحن نلجأ كثيراً إلى النظريات البنائية في التعلم، والمقاربة الذهنية للأهداف البيداغوجية، والبحوث التي أُجْرِيَتْ حول التمثلات والتقييم. هذه المرجعيات، يمكن ويجب إخضاعها للمساءلة الفلسفية، لأن مطلب النظام، يقتضي استخراج المفترضات الفلسفية الضمنية لكل منهجية تدريسية، لتجنُّبِ استنباط التدريس الفلسفي من البحوث السيكولوجية أو البيداغوجية.

لذلك، فإن تفسيراً ضرورياً من الناحية الفلسفية، يمكنه أن يسلط الضوء على الإختيارات الديداكتيكية للمدرس. لكن هذه الاختيارات الديداكتيكية، على فرض أنها صادرة عن الخيارات الفلسفية، يمكنها أن تستند إلى فلسفات متنوعة بسبب مبدإ الحرية المنهجية. وبالتالي يمكن أن يجد المدرس بعض التمارين أكثر ملاءمة ديداكتيكياً؛ مثلاً، يمكن لبعض عُدَدِ التساؤل حول الرأي، المستلهمة من الشك **المنهجي** الديكارتي، أن تساعد التلميذ على وَضْعِ أحكامه المسبقة مَحَطَّ تساؤل؛ هنا حيث تخاطر نزعةٌ شكيةٌ **مذهبيةُ**، حتى وإن كان مبرهناً عليها فلسفيا، بإقناعه مُسَبَّقاً بالشروع في البحث عن حقيقة ما أو تخاطر بتحويل مسيره نحو الكوني.

يمكن لي أيضا أن أكون لايبنزياً أو بُوبرِيّاً، وأن أرفضَ الإستقراء كأساس لفكرٍ مُضْفٍ للطابع الكوني فلسفياً أو قابل للتعميم الكوني علمياً، وأن أستعمل في الوقت نفسه في الفصل، منهج المفهمة المسمَّى «الإستقراء الموجّه بالتعاكس» (انظر فصل المفهمة). قبل كل شيء، لأنني، مهما كنت عقلانيا، سأحاول إفهام تلامذتي أساس

التجريبية؛ وثانيا، لأنه يمكن لزميلٍ تجريبي أن يعتبر ذلك المنهج الديداكتيكي مُبرَّراً من الناحية الفلسفية؛ وأخيراً، نظراً لأن التلميذ يوجد في وضعيةِ بحثٍ واقعية، يبني مفهومَ مدلولٍ بواسطةِ الإكتشافِ التدريجي لمحمولاته.

هكذا إذن طُرِحَت :

- من جهة، «مسلمةُ قابلية التربية الفلسفية» للجميع؛

- من جهة أخرى، ضرورةُ تنويعِ ممارسات التدريس الفلسفي، مع مراعاة دمقرطة بلوغ الأقسام النهائية، من أجل تجسيد المطلب السابق؛

- وأخيراً، الحريةُ المذهبية والمنهجية للمدرس، المشرعة فلسفياً والمضمونة قانونياً بالنصوص؛ وهي شرط ضروري لحرية التلميذ في التفكير؛ إذ يمكن أن يكون مُجْدِياً تحرّي الإسهامات التي تُمكِّن من إغناء طرق التدريس الفلسفي منذ اللحظة التي يتم فيها الكشف عن مفترضاتها.

وهكذا، نقترح عدداً من التمارين الناتجة عن تلك التحليلات، التي تقدم نفسها كمقترحات يجب اختبارها في الميدان، وكدعوات إلى ابتكار مقترحات جديدة، إذ توجدُ سُبلٌ أخرى، مثلا أعمالُ بعضِ الزملاء في مجال استخدام المعلوميات في تدريس الفلسفة. يبدو لنا أنه يتعين على مدرِّسي الفلسفة أن يقتسموا تساؤلاتهم وتأملاتهم وتجاربهم، انطلاقا من منظور «تكوينٍ ذاتيٍّ جماعي» ؛ وذلك من أجل الخروج من عزلة «المفكر ـ المدرس»، التي يسجنون أنفسهم فيها.

تلك هي أهداف مساهمتنا، وإذا سمحتْ بخلقِ نقاشٍ بين الجميع حول تدريس الفلسفة وتغذيته، فإنها ستكون ذاتَ فائدةٍ كبيرة...

لكن، يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى العمل الذي نقدمه هنا.

سيُعْتَرَضُ علينا أولا، بأن فكرة تأليف كتاب في ديداكتيكا الفلسة، قد تعتبر مشكلة في حدّ ذاتها : أليست الفلسفةُ نفسُها ديداكتيتَها الخاصة ؟ هل يجب أن نضيف بُعْداً بيداغوجياً إلى نشاطنِا الفلسفي ؟ وهل يمكن من الناحيةِ التقنية أجْرَأةُ حريةُ الفكر ؟

لنسجل أننا لا نقترح منهجا «جاهزاً للاستعمال»، وإنما إجراءات نستخدمها في فصولنا؛ فالأمر يتعلق إذن بأدوات.

وسيُعْتَرَضُ علينا بعد ذلك، بأنه يمكن أن توجد أدوات لليقظة الفلسفية، وسَيُدَانُ لدينا نوعٌ من الإنحراف التقنوي، وسيقال إن المنهج الوحيد في الفلسفة، هو أن يلقي المرء بنفسه في الماء ؛ وإن المرء لن يصبح فيلسوفا إلا إذا مارس التفلسف مع كبار الفلاسفة ما أمكن !

إنه اعتراض رصين، نأخذه كما هو، ويقودنا إلى التبرير النظري لاختياراتنا التي ربما كنا قد تبنيناها في البداية لأسباب برغماتية...

بلاشك، يوجد بين مدرسي الفلسفة إجماعٌ، على أن هدف عمليتهم التعليمية هو تمكين التلاميذ من تعلم فكر حرٍّ وتأملي ونقدي ونظري. فالأمر لا يتعلق إذن بتزويد التلاميذ بمعرفة جاهزة (أي مضامين فكرية : أطروحات)، ولا ببعض التقنيات الإجرائية، التي سيرتبط استخدامها غير المضبوط وغير المتبصر، بالبلاغة وليس بالفلسفة.

على هذا الأساس، من سينكر أن هذا النوع من الفكر، الذي نريد أن نوصل إليه تلامذتنا، هو فكر مفهومي، إشكالي وحجاجي، غير طبيعي، ويجب تعلمه ؟

يبقى أن نعرف بدون شك كيف يمكن أن تظهر بعض الإختلافات على مستوى **الوسائل** وليس على مستوى **الأهداف**. لقد ظل الناس يعتقدون لمدة طويلة أنه يكفي التلاميذ أن ينصتوا إلى الفلاسفة، ويكفي المعلم أن يفكر أمام تلامذته ـ وأحيانا معهم، في إطار موقف حواري ـ مع اتخاذ متطلبات الفلسفة وحدها كمرجعيات، لكي يشرع التلاميذ عفويا، من خلال المُسَارَّاة والتدريب، في تطوير فكرٍ حرٍّ؛ وبالتالي لم تكن مسؤولية الفشل تؤول إلا إلى عدم الكفاية الفلسفية للمدرس.

ربما كان ذلك صحيحا عندما تصل نسبة 5% من فئة عمرية معينة، أي نخبة منتقاة، إلى قسم الفلسفة. وربما مازال هذا ينطبق على الجامعة، لكن ماذا يحدث الآن في ثانوياتنا ؟

قد تعد الأزمة واضحة؛ لكن إذا أردنا أن نستجيب لمطلب تدريس الفلسفة لمن يدعوهم **دوبي** Dubet بـ«تلاميذة الثانوي الجدد»، فإن تجربتنا كممارسين، تقودنا إلى

القول، بأن ديداكتيكا الفلسفة، التي تَهُمُّ الفلسفة كمادة مدرسية تُدَرَّسُ في الثانوي والتقني، لا يمكن اختزالُها كلُّها في الفلسفة كنشاط يهم البحث الجامعي، أو كموروث ثقافي أو فِكْرٍ يُفَكَّر. ويرجع ذلك ببساطة إلى أن كل تدريس، هو دوما «تدريسُ شخص ما»، شخصٍ محددٍ تاريخيا واجتماعيا وثقافيا. ولتحقيق تلك الأهداف، ينبغي على ذلك التدريس أن يراعي أساساً واقع المتعلم.

يتعلق الأمر طبعاً، بالتوجه إلى عقل التلاميذ؛ لأن مطلب العقل أمر أساسي في الفلسفة. لكن يجب تحديداً جعلُ هذا العقل ينبثق، وإعطاؤه وسائل الممارسة، ويقتضي ذلك مراعاة تباين التلاميذ، من حيث مرجعياتهم اللغوية والثقافية مثلا، واستخدام إجراءات متعددة بهدف تحقيق أهداف محدَّدَة، لن تكون في لحظة معينة سوى أن يُتَرْجَمَ للتلاميذ المطلب الفلسفي الكوني. وإذا بدا للبعض أن الأهداف التي نقترحها ليست محددَّةً بما فيه الكفاية، فيجب ألا يتم التخلي عن الإجراء الذي نقترحه، وإنما تعميقه.

سوف نقترح مجموعة من التمارين للسير نحو تلك الأهداف وتقييم ذلك المسلك. وهذه التمارين، لا تدعي أنها تستنفذ جوهر الفكر الفلسفي. وبما أن الأمر يتعلق بتدريب، فإنها تشتغل من أعلى على انبثاق ذلك الفكر.

ومن جهة أخرى، يبدو لنا أن الإشتغال على الرأي (التمثلات حسب تعبير علماء نفس التربية) والانطلاق منه، يعتبران مدخلا إلى تجاوزه ؛ يبدو لنا أيضا أنه من الأهمية بمكان تنظيم القطيعة، نظراً لأن الخطاب الفلسفي ليس إعادة إنتاج للخطاب الاجتماعي السائد وللرأي الشائع، وإنما هو قطيعة معهما. ويجب لتحقيق ذلك، أخذُ ما يُرادُ القطعُ معه بعين الإعتبار و«الإشتغالُ عليه»، أي إخضاعُه للنقد. يبدو لنا كذلك أن مواجهة التلميذ للآخرين، تساهم في إبعاده عن ذاتيته المحدَّدَة وعن آرائه، أي مواجهته للمؤلفين ـ طبعاً ودوماً ـ، ولكن أيضا لأقرانه، شريطة أن يكون لذلك غايات فلسفية.

إن دور المدرس ـ الفيلسوف ـ الذي لا نتصوره لحظةً صامتاً وغيرَ نشيط في الفصل ـ هو أن يضع عُدَداً (سنعرض لاحقا نماذج منها على سبيل المثال) بهدف تمكين التلاميذ من تجاوز عائقٍ معلومٍ ومساعدتهم على التخلص مما يحول دونهم والتوصل إلى الفكر العقلاني.

ينبغي الحفاظ على نوع من التوازن بين رفض كل انشغال بيداغوجي وكل مساهمة تأتي مما يسمى داخل علوم التربية باسم الخصوصية النوعية لمادتنا، ونوع من النزعة التقنية التي، دون مراعاة سمات الطريقة الفلسفية، تختزل فعل التدريس في مجرد تطبيق بعض التقنيات البيداغوجية، اعتماداً على بعض المعارف التقريبية، التي ينبغي على الفلسفة أن تتساءل حول مفترضاتها وغاياتها؛ ويتعلق ذلك التوازن بضرورة تقدير ما يمكن لعلوم التربية أن تقدمه لنا، وربطه بالمتطلبات النوعية للتفكير الفلسفي. هذا هو المشروع الذي ألهمنا هذا الكتاب.

ربما لن يكون بمقدورنا أن نحافظ دوما على ذلك التوازن : وسوف لن نحدثِ أنفسنا بذلك ونستخرج منه أكبر الفائدة؛ قد يعود ذلك بدون شك إلى قصورنا الخاص؛ ولكن ربما أيضا إلى عجز التفكير البيداغوجي في الفلسفة، الذي بدأنا نقيس نتائجه مع انفتاح الثانويات على فئات من الشباب أكثر اتساعاً وتنوعاً. ويعني ذلك، أنه ينبغي أن نعمَل جميعا على تطوير إشكاليتنا.

الفصل الأول

أسس ديداكتيكا الفلسفة

لا يمكن عزل التدريس الفرنسي للفلسفة في الأقسام النهائية عن النظام المدرسي الذي يُمارَس في إطاره، فدمقرطة بلوغ الثانوي يعطيه اليوم طابعا جماهيريا.

لكن ضعف التفكير الديداكتيكي في الأهداف المحددة والمنشودة، وفي مبادئ تقييم تكون أكثر تكوينية، وفي طرق التدريس المتمايز؛ لا يسهل كثيرا تدريب هذا الجمهور الجديد على الفلسفة.

لذلك يتعين «دكدكة» مادة الفلسفة، أي البحث عن طريقة يستطيع بها الفلاسفة المبتدئون حاليا، تملك مضمون الفلسفة وطرق التفلسف.

1 ـ نحو تعليم جماهيري للفلسفة :

يعود تدريس الفلسفة إلى بداية الفلسفة الغربية نفسها؛ فقد كانت توجد في العصر القديم مدارس عديدة؛ ويبدو أن من يتوصل إلى الفلسفة، كان في الغالب تلميذا لمعلم.

لقد كانت محبة الحكمة، تقتضي نقلها إلى آخرين؛ لدرجة أن الكثرين تساءلوا عما إذا كان من الممكن فصل البحث الفلسفي عن تدريسه : فالحوار مع الذات، يتغذى من اقتسام الكلمة مع الغير؛ وفي حالة التدريس يتم ذلك بواسطة التعبير، وبالتالي تهذيب الفكر الذي يسمح بظهوره، أكثر مما يتم بواسطة الإعتراضات التي يمكن أن يثيرها ذلك النوع من التدريس.

إن الجديد الذي جاءت به الثانوية في عهد نابوليون والجمهورية الثالثة، على إثر القطيعة الثورية، تمثل في إدخال ذلك النوع من التدريس في نظام مدرسي، مع ما يتميز به تنظيمه وإيديولوجيته من نوعية فرنسية : قسم الفلسفة كتتويج للدراسة الثانوية.

لم يستفد من هذا التدريس لمدة طويلة سوى النخبة. لكن سرعان ما انتهى ذلك العهد، ليترك المجال لمرحلة التدريس الجماهيري للفلسفة. ففي أكاديمية مونبولي مثلا، تابع دروس الفلسفة عام 1989 حوالي % 52 من فئة عمرية محددة، أي بمعدل شاب من إثنين؛ وكان الهدف هو بلوغ نسبة % 80 عام 2000. كما يجب أن لا ننسى أن تقرير لوبي Luppi حول التعليم التقني، طالب بإدخال مادة الفلسفة في أقسام الباكالوريا المهنية؛ بحيث أنه خلال :

- سنة 1901 كان 7385 حاصل على الباكالوريا، أي بمعدل % 1 من فئة عمرية؛
- سنة 1950 كان 30961 حاصل على الباكالوريا، أي بمعدل % 4,5 من فئة عمرية؛
- سنة 1988 كان 442985 مرشح 318197 حاصل على الباكالوريا، أي بمعدل % 37 من فئة عمرية، ومعدل نجاح بلغ % 71,8؛
- سنة 1990 كان 555139 مرشح، و391274 حاصل على الباكالوريا، أي بمعدل % 44 من فئة عمرية، ومعدل نجاح بلغ % 73,1.

إن هذا التغيير الكمي، قد صاحبته تحولات نوعية عميقة؛ فالشعب C تجمدت، والشعبة A انخفضت نسبتها؛ أما الشعب التي تؤدي إلى الباكالوريا التقنية F وG وH، فقد عرفت ارتفاعا كبيرا؛ ذلك أنها أصبحت تمثل ثلث عدد التلاميذ سنة 1989، بينما لم تكن تضم عام 1969 سوى عُشُر ذلك العدد. هذه الانتقائية الضعيفة لبلوغ الأقسام النهائية، أوصلت تلاميذة لم يكونوا يبلغونها إلى عهد قريب؛ وبالتالي لم يكونوا يلتقون بالفلسفة؛ ولم يلبث ظهورهم المفاجئ أن طرح بعض الأسئلة.

2 - أزمة التدريس الفلسفي :

2.1 - مكونات الأزمة :

تجري تلك التحولات على أساس أزمة فلسفية. وهي ليست فقط أزمة بنيوية، بمعنى عندما تكون الفلسفة معرضة نفسها للنقد، أي إما أن تكون «مستعادة» أو تكون مهددة، وعندما تكون «متأزمة»، أي بمثابة تساؤل حول ذاتها. وإنما هي أيضا أزمة ظرفية للغاية، يمكن هنا فقط أن نقوم بعرض خطوطها العامة.

2.1.1 ـ أسباب خارجية في رأي البعض :

– أسباب إبتسمولوجية : تحديد حقل الفلسفة من قبل العلوم الإنسانية التي أفرغت تدريسها من أي محتوى تقليدي، مثلا المحتوى المنطقي أو السيكولوجي أو اللغوي.

– أسباب سوسيولوجية : النفاذ المؤسسي لوظيفتها الإيديولوجية في تكوين النخب الحاكمة.

– أسباب قيمية : استبدال دراسة الآداب القديمة وغيرها بقيم الفعالية التقنية والمردودية الإقتصادية.

2.1.2 ـ أسباب داخلية جدا في رأي البعض الآخر :

تنسب طابعها الغربي لفائدة الفلسفات الشرقية (روجي ـ بول دروا ـ فرانسوا جوليان...)؛ إعلانها عن موتها الذاتي أو نهاية «الإيديولوجيات» بالنسبة للبعض الآخر، إلخ.

2.2 ـ بعض المؤشرات :

يمكن في سياق تلك الأزمة الشاملة، تقديم قراءة متشائمة جدا لوضعية تدريس الفلسفة على النحو التالي :

– تحليل تقلص درجة الإعتراف الاجتماعي والمؤسسي بالفلسفة : عجز في جدوى مادة بدون غاية مهنية؛ فقدان قسم الفلسفة لنفوذه بانخفاض نسبة تلامذته وفراغه من جوهره العلمي ومن أفضل تلامذته؛ المشاريع المتكررة لتقليص عدد ساعات تدريس المادة، أو جعل هذه الأخيرة مادة اختيارية؛ ساعات تدريس قليلة جدا ومعاملات ضعيفة جدا في بعض الشعب، إلخ.

– سبر القلق الذي تشعر به هيئة مدرّسيها : والذي يتمثل في الخوف من إلغاء مادتهم أو وضعها تحت الحماية، وكذا بسبب إثقال كاهلهم بأعباء جديدة من خلال الرفع من عدد الفصول والتلاميذ، خصوصا في التعليم التقني، وصعوبة بل وأحيانا استحالة تدريس تلاميذ لا مبالين، بل ومعادين للمادة (مثال شعب F) إلخ.

– معاينة النتائج الكارثية : المتمثلة في نقط الإمتحانات (حوالي 8/20)، التي تجعلنا نتساءل من جديد سواء حول قدرة التلاميذ على متابعة هذا النوع من التعليم، أو

حول قدرة هيئة التدريس على جعل التلاميذ يستوعبون مادته ويقيمونه؛ فإذا كان أكثر من 70 % من المرشحين ينجحون، فإن ذلك يتم غالبا رغما على الفلسفة، الشيء الذي يزيد من فقدان حظوتها، إلخ.

2.3 - أية شروط لتدريس فلسفي معمم ؟

عادة ما يتوجه البعض نحو بعض الحلول الجذرية : مثلا، تخصيص هذا التدريس للمتطوعين أو لأفضل التلاميذ، أو نقله إلى التعليم العالي كما هو الحال خارج فرنسا. ومع ذلك فإننا لا نتبنى هذا الخيار؛ إذ نعتقد أن تدريس الفلسفة، يعد في آن واحد، بالنسبة للشخص حقاً في التنشيط الفكري لفهم العالم والفعل فيه ؛ وبالنسبة للدولة الجمهورية، فهو واجب لإنعاش هذا الفكر الحواري والخلاق والنقدي والضروري للنشاط التشاركي للمواطن في ديمقراطيته.

ويفيد هذا، أننا نطالب بتعميم تدريس الفلسفة؛ إلا أن هذا التدريس مازالت تعترضه مشاكل صعبة؛ مما يتعين ضمان شروط إمكانه.

لنبدأ أولا بالحلول «المطلبية»، النقابية والجمعوية؛ ولنوضح الأمور أكثر : لقد طفح الكيل في التعليم التقني. فعندما يكلف الأستاذ بتدريس تسعة فصول، ويصرف كل جهده في تصحيح ثلاثة مائة فرض في الشهر، ماذا يبقى من وقت وجهد لتهييء دروسه ويظل مصيغا للتلاميذ، ومساهما في تنشيط مؤسسته ومستمراً في تكوين نفسه فلسفيا وبيداغوجيا ؟

يبدو من هنا، أنه من المشروع المطالبة بتحديد عدد الفصول والتلاميذ، والحدّ من الزيادة في عدد ساعات العمل؛ ذلك أن شروط عمل المكوّن الجيدة تحدد جودةَ التدريس. ويمكن أيضا مناقشة الزيادة في عدد الساعات المخصصة لتدريس الفلسفة والزيادة في معاملاتها، ويمكن كذلك اقتراح التخفيف من حجم المقررات أو تعديلها، وإعادة النظر في طبيعة أسئلة الإمتحان. مثلما يمكن معالجة المشكل من بدايته بإدخال الفلسفة في مقررات التعليم الإعدادي، إلخ.

فالأمر لا يتعلق هنا بإعداد ملف مطلبي ولا بتقرير وزاري؛ بل بمساهمة تريد لنفسها أن تكون ذات طابع بيداغوجي فقط. والحال أن تقليص عدد التلاميذ بالنسبة للمدرس الواحد، لا يحل المشكلة التي يطرحها العدد المتزايد للتلاميذ، الذين يصلون إلى الأقسام النهائية؛ ذلك أن هؤلاء، حتى وإن كانوا أقل عددا في الفصل، فإنهم مختلفون فيما بينهم، وأكثر تباينا من حيث كفاياتهم اللغوية أو مرجعياتهم الثقافية.

ينبغي إذن، ألا تكون المطالب المهنية والنقابية ـ المشروعة من الناحية البيداغوجية ـ ذريعة لإخفاء المشكلة الأساسية التي تظل مطروحة في صيغة : «كيف يمكن اليوم تلقين الفلسفة لتلاميذ تغيروا كما ونوعا» " ؟

فهدفنا إذن، هو إقتراح ضمن حدود، مصداقية حقلها الخاص، مساهمة ديداكتيكية لحل المسألة المطروحة.

3 ـ من أجل مساهمة ديداكتيكية :

3.1 ـ ديداكتيكا الفلسفة وآخر البحوث الديداكتيكية :

والحال، أن الأمر المثير في هذا المنظور البيداغوجي، وخلافا لحيوية البحث الفلسفي؛ هو ضعف التفكير الديداكتيكي في عملية تدريسها. وهي وضعية مفارقة جدا، بحيث أن هذا التفكير في عملية تدريس الفلسفة، يمثل أحد أهم السمات التي طبعت تاريخ الفلسفة.

ذلك أن فرنسا تعرف منذ عشرين عاما ازدهارا أكيدا في مجال علوم التربية؛ حيث إن البحوث البيداغوجية بالمعنى الحرفي، قد تضاعفت ؛خصوصا حول مدلولات الهدف البيداغوجي والتقييم التكويني والتمايز البيداغوجي وسحنة التعلم والمشروع والعقد والعمل المستقل والعمل الجماعي وتداخل المواد الدراسية(*) إلخ.

وبموازاة ذلك، تعمل العديد من المواد الدراسية، على بناء ديداكتيكيتها بناءا صارما، محولة أو ناقلة في البداية بعض مدلولات «البحث البيداغوجي»؛ ومبتكر ـ في الوقت نفسه أكثر فأكثر على المقاس، المفاهيم الملائمة للحقل الخاص لمضامينها وإجراءاتها.

ولذلك، فهناك بالتأكيد بحوث في تاريخ أو علم اجتماع التدريس الفلسفي، لكنها لا تتعلق بالديداكتيكا التي تنصب على التدريس الفعلي.

فالبحوث التي أجريت، تبقى قليلة وذات أهداف محددة؛ فهي تدرس مثلا التقييم الإجمالي للحصيلة النهائية، أي تنقيط الكتابة الإنشائية في الباكالوريا (انظر البيبليوغرافيا).

فإذا كانت توجد في فرنسا مثلا ديداكتيكا للتربية البدنية والرياضة في عز ازدهارها، ومركز للبحث في بيداغوجيا الاقتصاد بكلية إكس Aix، ومختبرات

(*) Interdisciplinarité

لديداكتيكا العلوم التجريبية في الجامعات والمركز القومي للبحث العلمي، فإنه لا يوجد بالمقابل أي معهد للبحوث في تدريس الفلسفة، ولا أية مجلة متخصصة في ديداكتيكا الفلسفة؛ ويتعين على المتمرس الراغب في القيام بالبحث في ذلك الميدان، أن يتوجه لعلوم التربية. ومع ذلك، فقد تأسست مؤخرا وحدة لديداكتيكا اللغة الفرنسية والفلسفة بقسم ديداكتيكات العلوم بالمركز القومي للبحوث البيداغوجية. كما انعقت جامعة صيفية حول هذا الموضوع في شهر يوليوز 1991 بمونبوليي على أساس البحوث التي أجراها المؤلفون.

بخصوص الرياضيات مثلا، تم ما يلي :

- سنة 1969، تأسست أولى معاهد البحث في تدريس الرياضيات (IREM)؛
- سنة 1975، تم خلق سلك ثالث في ديداكتيكا الرياضيات؛
- سنة 1978، انعقدت الندوة الوطنية لمدرسة المعلمين العليا التي تنعقد أربع مرات في السنة؛
- سنة 1980، صدرت مجلة **بحوث ديداكتيكا الرياضيات** (بدعم من المركز القومي للبحث العلمي).
- سنة 1980، انعقاد أول مدرسة صيفية للديداكتيكا؛
- من سنة 1975 إلى 1985، نوقشت عدة أطروحات في السلك الثالث وتسع أطروحات في دكتوراه الدولة.

(المصدر : **المجلة الفرنسية للبيداغوجيا**، ع. 76 - 1986).

أما فيما يخص اللغة الفرنسية، فإن مؤلف بحوث في ديداكتيكا اللغة الفرنسية الأم، واكتسابها (كَانيي وآخرون، باريس، المنشورات الجامعية، 1989)، يتكون من جزئين و400 صفحة من مدونات البحوث في هذا المجال : مثلا مجلات Repères (المركز القومي للبحث البيداغوجي)، وPratiques.

3.2 - فرضيات لتفسير هذا التأخر :

يمكن تعيين عدة أسباب خارجية لهذا القصور النسبي؛ من أهمها :

- انصبت البحوث البيداغوجية إلى حد الآن على التعليم الإبتدائي والسلك الأول، بيد أن الفلسفة تدرس في نهاية التعليم الثانوي.

- بما أن الفلسفة تدرس بعد الباكالوريا في البلاد الأنجلوساكسونية، فإن البحث الأجنبي لم يكن بمثابة حافز ومحرض.
- بما أن الفلسفة تدرس سنة واحدة، فإنه ليس من الضروري إجراء مجموعة من الدراسات المدرسية.
- بما أنه من «المفروض» أن تكون العمليات المنطقية ـ الصورية، قد اكتسبت في هذا السن، فليس هناك ما يدعو إلى مفصلة التعلم سيكو ـ تكوينيا (بياجي)، إلخ.

لكن ربما توجد أيضا أسباب داخلية، ترتبط قبل كل شيء بالفلسفة نفسها؛ وهي :

- لا توجد في الفلسفة معرفة عالمة، يمكن تحويلها ديداكتيكيا إلى معرفة مُدرَّسة: إذ لا توجد أهداف معرفية تحددها المذكرات الرسمية (فتدريس مدلول الحرية لا يقتضي اعتماد مذهب دون آخر، ويتوقف على اختيارات كل مدرس؛ ولا يوجد أي إجماع، كما هو الحال في العلوم، حول «حقيقة» المعرفة التي ينبغي تدريسها؛ إذ تعلم طرق التفكير، أمر أساسي بالنسبة لتنوع المضامين الممكنة.
- كما أنه لا يحدث أيضا بطلان سريع للمضمون، يفرض إصلاحات مستعجلة (الدورية الأساس لعام 1925).
- وأخيرا، لا تعرف المادة تدرجا داخليا محايثا، يفرضُ على التلميذ وينظم طريقة تعلمه ؛ كحرية اختيار ترتيب المحتويات؛ إذ ليس هناك إلزام بدراسة العدالة مثلا قبل الدولة من أجل فهم ذلك المفهوم.

إن «متطلبات دكدكة المضامين»، لا تلعب إذن نفس الدور الذي تلعبه بالنسبة لتخصصات معرفية أخرى. لذلك، ينبغي مراعاة هذه الخصوصية، التي تميز التفكير الديداكتيكي في الفلسفة، بالتعارض مع ديداكتيكيات المواد العلمية بالخصوص.

وترتبط تلك الأسباب أيضا بالتمثلات التي يحملها عدد من المدرسين عن الفلسفة نفسها وعن علاقاتها بالعلوم الإنسانية عموما، وبعلوم التربية خصوصا، وبالبيداغوجيا والديداكتيكا.

إن الإستدلال الذي يبرز فلسفيا التحفظ على دكدكة التدريس الفلسفي، يتمثل فيما يلي : إن الفلسفة معرفة ديداكتيكية من حيث جوهرها ؛ بمعنى أنها تمثل بالنسبة

لنفسها بيداغوجيتها الخاصة. فلم يكن **لسقراط** أن يكون بيداغوجيا في الفلسفة، وإنما كان بيداغوجيا لأنه كان فيلسوفا، أي مربيا توليديا. فتدريس الفلسفة لا يحتاج أبدا إلى ديداكتيكا ؛ يكفي التفلسف. إن أفضل تكوين بيداغوجي لمدرس الفلسفة، هو تكوينه الفلسفي. تكون الديداكتيكا في أحسن الأحوال حشوا، وفي أسوئها شيئا دخيلا ؛ ذلك أن الفلسفة هي التي تسائل الديداكتيكا التي تدعي أنها نشاط علمي له ما يبرره معياريا. فالديداكتيكا تعتبر في رأي من يتقن التفلسف إتقانا كافيا، مجرد خدعة.

3.3 - ثورة الفلسفة الكوبيرنيكية في مجال البيداغوجيا :

نعتقد أنه ينبغي مساءلة ذلك الإستدلال، نظرا لأنه يطمح إلى أن يلغي فلسفيا كل تفكير ديداكتيكي لا يضع نفسه على الفور في قلب التخصص المعرفي ووجهة نظر المدرس.

ويفترض أنه يكفي للفكر أن يظهر حتى يجعل الشخص يفكر، لكن لا يكفي التلميذ أن يكون قادرا، واقعيا وافتراضيا، على التفلسف حتى ينتقل إلى مرحلة الفعل ؛ بل يجب عليه أن يراعي الطريقة الفلسفية وأن يضع نفسه أو يوضع في وضعية التفلسف.

ومع الأسف، فإن التجربة اليومية للتعليم الجماهيري تدمر أسطورة المدرس - المفكر الذي سنكونه بالنسبة **لجميع** تلامذتنا...؛ فلا يكفي أن يتفلسف المدرس أمامهم لكي يتفلسفوا من تلقاء أنفسهم (فيما عدا بعض الاستثناءات)؛ ولا يكفي أن نقدم الدرس لكي يتعلموا. ذلك أنه عوض أن نقدم لهم الدرس **فلسفيا**، فهم الذين يقدموا لنا ذلك الدرس **البيداغوجي** ؛ خاصة و«أن منطقهم في التعلم ليس هو منطقنا في التعليم !».

ألا تكون الديداكتيكا إذن دراسة للشروط التي سيتمكن التلميذ بمقتضاها من تملك الطريقة الفلسفية ؟ إن الأمر يتعلق حقا بثورة كوبيرنيكية ؛ تجعل التعليم يحيط بالفيلسوف - المبتدئ وليس بالمدرس، أي بطريقة التلميذ وليس بخطاب المدرس، والإنطلاق من وجهة نظر من يتعلم التفلسف وليس من يتفلسف مسبقا.

ينبغي على هذه الثورة ألا تؤدي إلى محاكمة البيداغوجي، الذي لا يستهدف الديماغوجيا، وإنما الفعالية؛ ولا إلى محاكمة الدرس الإلقائي كـ«عمل» أستاذي، الدرس الذي يحتفظ بكامل مكانته كعدة ديداكتيكية للحظة معينة في عملية الإكتساب لدى التلميذ.

إن التعليم الفلسفي المعمم مطلب ديموقراطي. إنه يقتضي كشرط للإمكان المسلمة الأخلاقية المتمثلة في «قابلية كل فرد للتربية الفلسفية». لكن ذلك المطلب الحقوقي يعتبر تحديا بيداغوجيا. فالأزمة التي يسببها هي أزمة محفزة، لكونها ترغمنا على قلب وجهة النظر : من خلال إعادة التفكير في التعليم الفلسفي كتعلم، وفهم المسار الفوضوي للتلقين انطلاقا من وجهة نظر المتعلم، وبالتالي تنظيم ذلك المسار.

السؤال إذن ليس هو : «ماذا **سأقول** وماذا يتعين علي أن **أقول** لهم ؟.»، وإنما : «ماذا **سأجعل لهم** وماذا يتعين علي أن **أجلهم** يفعلون حتى يكونوا **قادرين** على الأشكلة مثلا ؟ وبأية وسائل وأية إجراءات، يستطيعون تقييم ترقّيهم الخاص ؟».

3.4 ـ سبـل العمـل :

يتعلق الأمر، في إطار هذا العمل المتواضع، بتحديد أو صياغة بضعة سبل للتعليم الفلسفي، ضمن منطق للتعلم؛ لأن ما يشغلنا في منظور بحثنا وتكويننا، هو الطريقة أو المنهجية، عوض الاقتصار على النظرة الشمولية. أما قراءة النصوص الفلسفية، التي لم نقم إلا بتدشينها رغم أهميتها المركزية ؛ فسوف نخصص لها دراسات تفصيلية لاحقا.

3.4.1 ـ تسليط الضوء على أهداف التعليم الفلسفي وتحقيقه :

محاولة التحديد، بعيدا عن الغايات الكلية، لبعض أهداف **التعلم المحددة والقابلة** للتطبيق بالنسبة لتلامذة الأقسام النهائية.

3.4.2 ـ تعميق نواة تعلم التفلسف كطريقة في التفكير :

إعداد عُدَدٍ ديداكتيكية تيسر **المفهمة والأشكلة والحجاج.**

3.4.3 ـ تطوير تقييم أكثر تكوينا :

تطبيق إجراءات تقييم تمكن التلميذ، خلال تعلمه، من امتلاك معايير تحقيق المهام المقترحة مع معايير نجاحها.

3.4.4 ـ ممايزة البيداغوجيا :

تنويع مناهج التدريس لمعالجة تباين التلاميذ والفئات المختلفة.

3.5 ـ لمزيد من المعلومات :

وجه **هـ. بوشادو**، نظرة سوسيولوجية للأسباب التي جعلت مدرسي الفلسفة خلال الفترة ما بين 1900 و1972، «يريدون أن يكونوا فلاسفة أكثر منهم مدرسين» (ص 313 من أطروحته : **مؤسسة الفلسفة في التعليم الثانوي بفرنسا**، ليون II، 1975).

ويقدم **ب. كوتينو**، كرونولوجيا مفيدة عن الفترة الممتدة بين 1972 - 1987، مع بيبليوغرافيا غنية في أطروحته بجامعة باريس X، نانتير، شتنبر 1988، حول : **إلى أي حد وبأية لغة ينشغل مدرسو الفلسفة بالبيداغوجيا في تدريسهم ؟**

ويمكن الإشارة أيضا إلى :

ج ـ أ. مالي : هوية مدرس الفلسفة في الأقسام النهائية، أطروحة سلك الثالث، ليون II، 1981. يعتقد **مالي** أن «ممارسة التدريس الفلسفي» لها شرط إمكان، يتمثل في غياب التكوين السيكو ـ بيداغوجي (ص 273). ويقيم **مالي**، على نحو تصور **بورديوه**، علاقة كبيرة بين الباكالوريا التقنية وشبكة ثانية أقل قيمة للتعليم الفلسفي.

ويمكن كذلك الإشارة إلى التحليلات النقدية لفريق GRPH التي يتضمنها مثلا كتاب : **من يهاب الفلسفة ؟** فلاماريون، 1977.

من أجل الإطلاع على إشكالية ديداكتيكية شاملة، انظر **م. طوزي**، **تدريس الفلسفة اليوم**، ليون، شتنبر، 1989، دبلوم الدراسات المعمقة. ويوجد ملخص لهذه الأطروحة في المجلة التعليمية : **التفلسف**، ع. 10، الدورة الرابعة، 1990، ص 184/ 167. ولقد ناقش **طوزي** أطروحته للدكتوراه عام 1992 تحت عنوان : **نحو ديداكتيكا لتعلم الفلسفة**، ليون II.

الفصل الثاني
مقاربةُ الأهداف للتدريس الفلسفي

تعتبر اليوم الفلسفةُ إحدى المواد المدرسية التي لا تتحدد فيها الأهداف البيداغوجية المنشودة؛ ومع ذلك، سيكون من المجدي للتلميذ، لتنظيم عملية تعلمه، أن يعرف بالتحديد ما هو المطلوب منه.

ينبغي إذن السعي إلى صياغة أهداف المدرّس في أهداف من أجل التلميذ، أي في صيغة قدرات. لكن ألا يجب تمييز عملياتِ التفكير الضروريةَ «للتفلسف» والسهلة المنال بالنسبة للتلاميذ ؟

1 - أهمية تحديد الأهداف البيداغوجية :

على خلاف تكوين الراشدين والتعليم في الإعداديات والثانويات المهنية التي تتحدد فيها البرامج أكثر فأكثر بلغة **الأهداف البيداغوجية**، فإن التعليمات والبرامج والدوريات والكتب المدرسية في الفلسفة، لا تتضمن سوى **غايات**، مثلا : تكوين الروح النقدية، التربية على الحرية، تنوير المواطن...؛ وبالمقابل، فإن الكتب التي يستخدمها المترشحون، تطفح بالتمارين المصحّحَة التي تتضمن حديثاً مفصّلاً عن النصائح العملية لاجتياز امتحانات الباكالوريا بنجاحٍ. إن الأهداف البيداغوجية بالمعنى الحصري للكلمة، تجد نفسها معلّقَةً بين، من جهة، **العمومية** الغامضة للغايات التربوية القليلة الفعالية لفَرْط **شموليتها**، وغير الخاصة نوعياً بالفلسفة؛ ومن جهة أخرى، فهي تشكل **وصفاتَ** المهَمة النهائية، التي يمكن مطابقتها عن صواب أو خطأ بالكتب التي يستعملها المترشحون. فضلا عن ذلك، يرى البعض، أنه لا يمكن أن توجد أهداف قابلة للأجرأة في الفلسفة، وإنما غايات فقط، بالنظر إلى مطلب حرية الفكر، الذي لا يقبل الإختزال.

ومع ذلك، فإن للمقاربة بالأهداف للمادة المدرسة، أهمية كبيرة، لأنها تمكن من :

– التركيزِ على تعلُّمِ التلميذ عِوَضَ الانطلاق من أهدافِ المدرِّسِ؛

– تَبَنِّي لغَة **مشتركة**، من جهة بين المكوِّنين والمكوَّنين؛ على اعتبار أن كل مدرس، يحدِّدُ أفضَلَ من غيرِه ما ينتظرُ من تلامذته، وكل تلميذ ما ينتظرُ منه مدرسه ؛ ومن جهة أخرى، بين زملاءِ الفلسفة وزملاءِ الموادِ الأخرى ؛ الشيءُ الذي يُمَكِّنُ من تحديد دور التدريس الفلسفيِّ وأهميته في التكوينِ العامِّ للتلاميذ ويشجّع على **التناهُج**؛ وبالتالي فإن سلطة **التواصل البيداغوجي** تعد أمراً أساسياً؛ ويوفر مسألة تداخل المواد.

– توضيح المدرس لأهدافه الخاصة قصد تسليطِ الضوءِ على وجاهةِ اختياره لِلْعُدَدِ التي تمكّنُه من تحقيق أهدافه.

– **تقييم** أفضل لتلك الأهداف، نظراً لأنها حدِّدَتْ بدقة؛ مع جعل ذلك التقييم متجانساً بين المصحِّحين، حينما يتم الاتفاقُ حول أهداف متماثلة، وليس فقط حول معايير للتقييمات.

لذلك، يبدو مُستَحَبّاً تحديدُ الأهداف البيداغوجية التي ينشدها التدريس الفلسفي، وإلا لن يكون للمدرّس ولا للتلميذ أي معلم أمام التعلم المنهجي للتفكير ؛ فالغايةُ التي لا تُتَرْجَمُ إلى أهداف ملموسَة دقيقة، فإنها تبقى غامضةً ومستحيلةَ التقييم.

تتحددُ مرجعيةُ الأهداف بالنسبة لمادة الفرنسية في الثانوي على النحو الموالي :

– أربع قدرات :

1 - إتقان التعبير الشفوي؛

2 - إتقان التعبير الكتابي؛

3 - القراءة والفهم والتحليل؛

4 - الإكتساب وإعادة الإستعمال والإبتكار.

– وبالنسبة لكل قدرة ثلاثُ كفايات :

فمثلا بالنسبة للقدرة أ : 1) تلقي رسالة شفوية؛ 2) إنتاج رسالة شفوية؛ 3) قراءة نصٍ بصوت مرتفع..

– وبالنسبة لكل كفاية ثلاثُ مراحل من التعقيد :

مثلا بالنسبة للكفاية أ : 1) الإستماع إلى الغير؛ الجرأة على طلب توضيحات أكثر؛ 2) احترامُ فترة الكلام وحساسيةِ المتحاور؛ 3) مراعاةُ ما يقول الآخر وتفصيلُ القول فيه إذا لم يحصل اتفاق؛ عدمُ إضاعةِ سَياقِ فكْرِه ولا سياقِ التفكير الجماعي في انتظار تدخّله(*).

2 ـ أيةُ منهجية للتعريف ؟

أيةُ مقاربةٍ ينبغي تبنيها من أجل صياغة تلك الأهداف ؟ يمكن أولاً ملاحظة أن «نموذج» البيداغوجيا بالأهداف (PPO) قد خَصَّت بقوة البحوثَ التربويةَ في السنين الأخيرة وتشبعت به بعض البرامج. فما رأيكم في هذا ؟

2.1 ـ البيداغوجيا بالأهداف :

تعطي البيداغوجيا بالأهداف الأولويةَ لتعريف بعض الأهداف الشاملة المدرسية والإجماعية، انطلاقا من الغايات التربوية، وذلك وفق مستويين. أولا، على مستوى الإمتحان : كـ«القدرة على النجاح في امتحانات الفلسفة بالباكالوريا»؛ وثانيا على مستوى البرامج : «القدرة على استيعاب قائمة بالمدلولات، انطلاقا من كتاب إلى ثلاثة كتب ومن قضايا اختيارية».

تحدد البيداغوجيا بالأهداف لكلّ هدفٍ شاملٍ أهداف عامة :

– انطلاقا من **أسئلة الامتحان**؛ مثلا : «القدرة على النجاح في الكتابة الإنشائية التي تطرح مسألة معينة»؛

– من خلال **تحديد غايات** البرنامج بواسطة تلك الأسئلة؛ مثلا : «القدرة على بيان إشكاليتين بالنسبة لكل مدلول»، مادام يتعين استخراجُ إشكاليةٍ في مقدمة الإنشاء الكتابي؛ مثال آخر : «القدرة على بيان أطروحتين حول إحدى إشكاليات المَدلول»، مادام يتعين تطوير الإشكالية من خلال مناقشة وجهات نظر مختلفة.

(*) يظهر أن المؤلف قد خلط بين مفهومي قدرة وكفاية، بحيث أن الاستعمال الصحيح، هو تعويض لفظ قدرة بلفظ كفاية والعكس صحيح ؛ لأن الكفاية أشمل من القدرة، وأن عملية الدمج بين قدرتين أو أكثر، يؤدي إلى تشكيل كفاية (المرجعان).

يمكن أيضا ضمن هذا المنظور تشبيك ثلاثة أقطاب من البرامج، مبدأ اقتصاد التعليم واستخدام المتعلم لأكبر قدر من محتويات البرامج ؛ مثال : «القدرة على تطوير مدلول (معرفة الكائن الحي) بواسطة مسألة اختيارية (التطور) أو كتاب مدروس (**التطور الخلاق** لبرجسون).

بعد ذلك، تقسِّم البيداغوجيا بالأهداف كلَّ هدفٍ عامٍّ إلى **أهداف فرعية نوعية** مصاغة تبعا لبعض المتطلبات.

نقدم فيما يلي، على شكل جدولٍ، مثالاً على تطبيقِ هذا المنهج :

الهدف: الشـامـل	الهدف: العـــام	الهدف: النـوعي	شروط تعريف هدف بيداغوجي	صياغة الهدف النوعي
القدرة على النجاح في امتحانات الفلسفة بالباكالوريا.	القدرة على النجاح في الإنشاء الكتابي الذي يطرح موضوعُه مشكلة.	القدرة على النجاح في تحرير مقدمة ذلك الإنشاء.	1 - بيان الظروف التي ينبغي أن يتجلى فيها السلوك.	خلال إنجاز إنشاء كتابي في أربع ساعات دون الاعتماد على أية وثيقة.
			2 - وصفُ نشاطِ للمتعلم يمكن التعرف عليه من خلال سلوكٍ ملحوظ.	حَرِّر مقدمة كاملةً ومنفصلةً عن الجزء الأول تستجيب للمعايير التالية :
			3 - الإشارة إلى المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه النشاط النهائي للمتعلم وإلى المعايير التي ستفيد في تقييم النتيجة.	- الانطلاق من الوقائع، المذاهب و/أو الاستشهادات؛ - تسليط الضوء على عنصر أو عدة عناصر متناقضة؛
			4 - وصف مضمون القصد البيداغوجي وصفا مشتركاً.	- البرهنة على أن هذه المسألة تعتبر مشكلة واقعية؛ - الإعلان عن المخطط.

2.2 ـ الفائدة المنهجية وحدود هذه البيداغوجيا :

يمكن الاعتراض بشدة على هذه البيداغوجيا **التصرفية** المكونة من **سيكولوجية سلوكية** وفلسفة **نفعية**.

إنه اعتراض مشروع على نوع من النزعة الإختزالية : أهداف محدودة بالمدى القصير للامتحان، الهوس بالبرنامج وتطبيقه الحرفي، سيطرة المنتوج النهائي والمحتوى على العمليات والطريقة. إن العمليات الذهنية الأساسية في الفلسفة، يتعذر ملاحظتها بما هي كذلك، فالأشكلة تتميز بدرجة من التعقيد، تجعلها تفلت من التصنيفات المعتادة للأنشطة المعرفية، إلخ.

من الأكيد، أنه لن يكون ذلك بمثابة إلقاء سريع للرضيع مع ماء الإغتسال، أي بمثابة مطلب منهجي للصرامة التي توجد بجانب التلميذ، مطلب يسعى إلى وصف القدرات الفعلية المنشودة وإلى معرفة ما إذا كانت قد طُبِّقَتْ أم لا (تعريفُ الهدفِ ينبغي أن يتضمن معايير تقييمه) ؟

وحتى وإن ردّ أحدهم، بأنه لا يمكن استخدام منهج دون تبني فلسفته الضمنية، فإننا نؤكد، عن تجربة، أنه يمكن أن يكون التَّمَرُّنُ على مثل تلك الصياغة مفيداً نظراً لأنها **تلزم** بأن يُكْتَبَ على الورق ما **يُنْتَظَرُ من** التلميذ ويُصَاغُ في مهام دقيقة، **يمكن إنجازها**، ويمكن تنفيذها قدر الإمكان؛ وذلك عندما لا يكون المدرس قد حدّد بما فيه الكفاية أهدافه الخاصة وترجمتها إلى قدرات لدى المتعلم.

3 ـ المقاربة الذهنية للأهداف :

يبقى الحديث عن حدود هذا المنهج، مع أخذ نوعية المادة بعين الاعتبار. لهذا فإن مقاربةً ذهنية، تهتم بـ«العلبة السوداء» لعمليات الفكر، تبدو أكثر ملاءمة لمشروع **تعلّم الفلسفة**.

3.1 ـ مفهوم الهدف ـ النواة :

يمكن لمفهوم **الهدف ـ النواة**، الذي استُخْدِمَ في ديداكتيكا العلوم التجريبية، وخصوصا من قبل ج ـ **ب أسطولفي**، أن يساعد في القيام بتلك المقاربة.

لنفرض، بالنسبة لمدرسي الفلسفة، الممارسة التي تهدف إلى تحديد أهداف التدريس الفلسفي، والتي تدعو إلى الإجابة، وحدها أولا، ثم بمواجهة جوابها مع الإجابات الأخرى، على السؤال التالي : «إذا كان ينبغي على تلميذ الفلسفة ألا يحصل، خلال سنته النهائية، سوى على خمس إلى عشر نقط أساسية، فما عساها تكون ؟». إذا تمت محاولة الإجابة على ذلك السؤال، سيقتصر التدريس إذن على ما هو مهم؛ وذلك بتحديد الحد الأدنى من الأهداف المشتركة بين جميع التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى بتصفية ما يمثل النواة الصلبة لتعلم الفلسفة من المكمِّلات و«الديكور البرامجي». لذلك ينبغي توضيح عبارة «النقط الأساسية». فكل نقطة يتعين عليها أن تعني جوهر الفلسفة؛ الشيء الذي يميزها في آن واحد في شخصها (بالنسبة للمواد الأخرى) وفي عمقها؛ لكن بما أن الأمر يتعلق بالتدريس، يتعين على كل نقطة أن تكون سهلة المنال بالنسبة للجمهور المعني بالأمر، أي تلامذة الصف النهائي (وليس مدرسة إعداد المعلمين) الحاليين (وليس المثاليين أو المتأسف عليهم). يعني ذلك أنه يجب تحديد مستوى الضرورة الممكن واللازم معاً.

وهكذا، فإن الهدف النواة يستبدل القيادة بالامتحان التي تقترحها بيداغوجيا الأهداف، بقيادةِ البرنامج، ويمنحهما معا معنىً وبنية. لا يتعلق الأمر بهدف تأديبي صاغه فيلسوف، ولا بمفهومٍ في البيداغوجيا العامة مستقلٌ عن المحتوى المُدَرَّس. إنه مفهوم ديداكتيكي يصوغ محتوىً قابل للاستيعاب، أي تسوية دينامية بين ما يجب اكتسابه، وهو الفلسفة، وبما يمكن تملكه عندما يكون الفرد تلميذاً في الصف النهائي.

3.2 ـ أية أهداف ـ نواتية ؟

لا ننوي هنا أن نحدد أية أهداف ـ نواتية، **يجب** أن يحققها التدريس الفلسفي. وإذا افترضنا أنه إذا لزم يوماً، كما هو الحال بالنسبة للمواد الأخرى، صياغةُ تلك الأهداف في مجموعة من التعليمات أو وضعُها على رأس البرنامج، نظراً لأن ملاءمتها تمنح لدراسة المدلولات أو المؤلفات كل معناها، فسيتعين أن تكون موضوع مواجهة واسعة بين مدرسي الفلسفة، مع مراعاة المشروعية المعترف بها لتعدد وجهات النظر المبررة فلسفيا.

لنقل مع ذلك، وانطلاقاً من ممارستنا لتلك **المواجهة** في الندوات والفترات التدريبية، إن ذلك الإجماع يبدو لنا مستحيلا، عندما يتعلق الأمر بالفلسفة **كطريقة في الفعل** ينبغي تبليغها للتلاميذ. هل المراد هو السعي بالفعل إلى تطوير مثل ذلك الموقف لدى تلامذتنا من الحياة والموت، ومن الآخرين، والمجتمع؛ وكذا إرشادهم إلى السعادة والحكمة والثورة ؟ لا يوجد الإجماع الآن، كما أنه ليس ممكناً، ولا حتى مرغوباً فيه، وذلك نظراً، من جهة، لأن المدلولات الفلسفية تتباين، ومن جهة أخرى لأن العلمانية، وهي ترفض كل إيديولوجية للدولة، تشمئز من أن يعمد التدريس الفلسفي إلى بناء هذا النموذج من الفلسفة.

يكون هذا الإجماع **صعباً**، عندما يتعلق الأمر بالفلسفة **كمنتوج** فكري يحيل إلى هذا النسق أو ذاك، وذلك للسببين ذاتهما. مع أنه يمكن هنا استكشاف من جهة المقاربة العامة لمفهوم المذهب الفلسفي (لكن كل مفهوم فلسفي مايزال تصوراً)؛ ومن جهة أخرى فإن بعض الإجماعات الجزئية حول بعض المضامين التي إن لم تكن تعتبر لا مناص منها، فإنها تعتبر على الأقل شيئا مطلوبا بقوة (كالتوليد السقراطي، أسطورة الكهف، الشك الديكارتي، الأمر المطلق، إلخ).

إلا أن هذا الإجماع يكون **ممكنا**، عندما يتعلق الأمر بالفلسفة **كعملية** فكرية، مادامت المسألة، في روح التدريس الفلسفي الفرنسي، لا تتعلق بتاريخ الأفكار، ولا بمضمون مذهبي، وإنما بتعلم الفكر ؛ إذ يتعين على العملية أن تشمل هنا معنى الترقي الفكري، وليس معنى الآلية النفسية.

نريد أن نقترح، لتبيان طريقتنا، ثلاثة أهداف نواتية، تبدو لنا أنها تخترق كل برنامج وضرورية للاختيارات، وتحظى بإجماع كل هيئة التدريس تقريبا.

1) القدرة على **المفهمة** الفلسفية لمدلول ما ؛

2) القدرة على **الأشكلة** الفلسفية لمسألة أو مدلول ما ؛

3) القدرة على **الحجاج** الفلسفي على أطروحة ما.

هاهنا، يوجد هدف للتعلم الفلسفي، مادام يتعين على التلميذ، إذا أراد أن يتفلسف أن يتدرب على تعريف المدلولات وتحليلها، وبناء الإشكاليات، وتبرير وجهة نظره. وهاهنا أيضا، توجد نواة، مادام لا يمكن للتلميذ أن يتفلسف دون أن يستخدم

بعض المفاهيم، ودون أن يستخرج بعض المشكلات، ودون أن يبرّر تصوراته. وهاهنا كذلك، توجد نواة خاصة بتخصص معرفي، مادامت هناك طريقة فلسفية للمفهمة والأشكلة والحجاج. سنسهب القول إذن في هذه الأهداف النواتية الخاصة بمادة الفلسفة (نظراً لأنه توجد أيضا أهداف نواتية مشتركة بين فروع معرفية متعددة).

3.3 - إعطاء معنى للبرنامج ولاختبارات الامتحان :

يعد هذا التوضيح لأهداف التدريس الفلسفي ضرورياً جداً، نظراً لأن تلك الأهداف هي التي تعطيه معنى في آخر الأمر :

– بخصوص البرنامج، ماذا يمكن أن يكون المفهوم الفلسفي إذا لم يكن مجالا لأسئلة ينبغي مفهمتها وأشكلتها ؟ لذلك فإن هذه العمليات تخترق لائحة المدلولات برمتها، وتنشط مضمونها منهجيا.

– أما في مرحلة ثانية، ففيما يتعلق بالإختبارات التي تعد للامتحان، ما الذي ننتظره من المقالة الفلسفية في الصف النهائي، وإذا لم يكن هو التمفصل المتماسك لأشكلة المسألة ومفهمة مدلولاتها مع تشغيل حجاج ملائم ؟

وبخصوص المؤلفات الفلسفية للبرنامج أو نصوص الموضوع الثالث، ففيما تكمن إذا لم تكن هي ذلك المجهود الصارم الذي يقوم به الفيلسوف لطرح مشكلات ومفهمة المدلولات، والبرهنة على أطروحاته ؟ وتتمثل الأهمية الفلسفية لقراءتها، كما سنفصل القول في ذلك في الفصل السادس، في تعيين هذه الطرق على نحو يسمح بامتلاك القدرة على استخدامها.

إن منح التلميذ القدرة على المفهمة والأشكلة والحجاج، يعني إذن الإمساك بالخيط المنهجي، من أجل الدخول في البرنامج، ومعالجة الإنشاء الكتابي معالجة فلسفية، وتحضير الامتحان، وتعلم التفلسف بعيدا عن العوارض المدرسية.

4 - لمزيد من الإطلاع

ر–ف. ماجر، **كيفي تُحَدَّدُ الأهداف البيداغوجية ؟** بورداس، باريس، 1969.
ويتضمن الكتاب صياغة عملية (قد يقول البعض مشوهة) للأهداف البيداغوجية.

لنشر إلى توضيح وجيه ونقدي لهذه المقاربة عند : **د. هاملين، الأهداف البيداغوجية في التكوين الأولي والمستمر**، ESF، باريس، 1979، الطبعة التاسعة 1991.

لقد تمت أجرأة مفهوم الهدف النواة في البيولوجيا، **دفاتر بيداغوجية**، ع. 263، أبريل 1988، ص. 7. أما مفهوم الهدف – العائق فيرجع إلى أطروحة **ج–ل. مارتينان، مساهمة في تمييز أهداف تلقين العلوم والتقنيات**، باريس XI، أوساي، 1983.

يقدم **ج–ب أسطولفي** تركيبا جيدا للمفهومين في أطروحته : **هل يمكن لديداكتيكا العلوم أن تكون علمية ؟** ليون II، 1989، يعرض **ف. ميريو** بوضوح مفهوم الوضعية–المشكلة، مستخدما الأمثلة، في مجلة **دفاتر بيداغوجية**، ع. 262، مارس 1988، ص. 9-16.

الفصل الثالث

تعلم العمليات الأساسية للتفكير الفلسفي

لنتفحص الآن كل واحد من الأهداف-النواة الثلاثة التي استخرجناها. إننا نميز فيما بينها بهدف توضيح العرض، ومن أجل تدريب التلاميذ على بعض التمارين النوعية، لكنها تبقى في الأساس متمفصلة فيما بينها في كل فكر فلسفي.

1 ـ القدرة على المفهمة :

لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة للمدلولات ؛ والحال أن للمدلول علاقة ثلاثية :

– باللغة، لأنه يُعبَّر عنه **بكلمة** تندمج في نسق التواصل ؛

– بالفكر، لأن المدلول يحيل على فكرة، أو **مفهوم** ؛

– بالواقع، لأن ذلك المفهوم يُعَدُّ **موضوعا** فكريا يستهدف العالم.

أليست كلُّ فلسفةٍ طريقةً في إجراء تمفصل، على نحو أصيل، بين **الفكر واللغة والواقع** ؟

يمكن إذن مفهمة مدلول :

– إما بإنشاء معنى مفهومه بالإشتغال على **اللغة** (اشتغال اشتقاقي، أو تاريخي، أو دلالي، أو انطلاقا من المترادفات والمتضادات، مع التمييز بين الاستعمال المألوف والاستعمال الفلسفي، إلخ) ؛

– وإما بأشكلته انطلاقا من الطعن في **تمثلاته** العفوية أو الإصطلاحية (انظر الفصل IV)، أو انطلاقا من إقامة علاقة استفهامية بينه وبين مدلولات أخرى ؛

- وإما ببناء مفهوم كأداة لتَعَقُّلِ الواقع انطلاقا من **مجالات تطبيقه** (مدلول القانون في العلم، والأخلاق، والسياسة، والجماليات، ...).

يقوم التفكير الديداكتيكي على تصور تمارين فلسفية ملائمة لمختلف تلك الأنماط من المقاربة.

وسوف نقترح طريقين آخرين، قَلَّمَا تمَّ ارتيادهما. فالمفهمة عمل ذهني يختلف تصوره كثيرا من فيلسوف لآخر. فتعريف مفهوم ما، حسب **أرسطو** مثلا، يعني ذكر محمولاته. فضلا عن ذلك، فإن أخذ الامتداد بعين الاعتبار وعمل التصنيف، أمرٌ يتعلق ببعض الإجراءات الاستقرائية. إن هذا التصور هو ما يشمل منهج التعلم الذي سنقترحه في الصحفات الموالية.

1.1 - منهج الاستقراء الموجّه بالتعاكس :

ويتعلق الأمر بكيفية إثارة لدى التلميذ، منذ بداية السنة، هذا الإرتجاج الشخصي الضروري لكل تساؤل فلسفي أصيل ؟

وكيف نساعده على تجاوز عائق الحكم المسبق وعائق الرأي، وتجنب ظهورهما من جديد غير مَمْسُوسَيْن، على هامش درسٍ يهدف مع ذلك إلى إخضاعهما للسؤال ؟

1.1.1 - الإجراء المنهجي :

يعد منهج الاستقراء الموجه بالتعاكس، إجراء بيداغوجيا، يتمركز أساسا حول النشاط العقلي للتلميذ. ويندرج ذلك المنهج في سياق امتداد أعمال **بريت-ماري بارت**، التي تصرح بالمرجعيات النظرية لأعمالها (أرسطو - بياجي - برونر).

يمكن تطبيق المبدأ العام لذلك الإجراء في مجال تدريس الفلسفة منذ بداية السنة، وذلك بخصوص "المساءلة الفلسفية". ويقوم ذلك المبدأ عل اقتراح أمثلة من المسائل الفلسفية والمسائل غير الفلسفية، أي أمثلة - مضادة. ويتعين على التلاميذ تحديد معايير التصنيف الضمنية، والتعيين التدريجي لخصائص المفهوم المقترح أو محمولاته، وأخيرا التوصل إلى تقديم تعريفٍ له، يكون كاملا قدر الإمكان.

يمكّن هذا المنهج أيضا المدرِّس من أن يجعل التلاميذ يُفكرون في العوائق التي صادفتهم أثناء إنجازهم للتمارين وفي مختلف الاستراتيجيات العقلية التي استخدموها من أجل تجاوز تلك العوائق... ؛ وهي استراتيجيات عقلية يمكن للتلاميذ استعمالها لاحقا في سياقات أخرى وباستقلالية أكبر.

1.1.2 - المطلب البيداغوجي :

يقتضي المنهج الإستقرائي، باعتباره "موجِّها"، من المدرّس أن يحدد بدقة، قبل نقل أية معرفة، مستوى التعقيد الذي يريد أن يناقش به المفهوم : أي مضمون أساسي يحتاجه التلميذ ؟ كيف يُبْنَى هذا المضمون ؟ من أين يمكن أن يلجه التلميذ ؟

أ) **خلال المقطع الأول**، نقدم خمسة أزواج من الأسئلة المرقمة من 1 إلى 10 ؛ ويتناول كل زوج موضوعا واحدا. ونعتبر كلَّ الأسئلة التي تحمل رقما فرديا، مسائل غيرَ فلسفية ؛ بينما تُعَدُّ الأسئلة التي تحمل رقما زوجيا، مسائل ذات حمولةٍ فلسفية ؛ إلا أنه لا ينبغي تقديم هذا المعيار للتلاميذ.

أ1) كيف يمكن العثور على أول شغل ؟

أ2) لماذا نشتغل ؟

ب3) على أية براهين علمية تستند نظريةُ طُفُوِّ القارات ؟

ب4) ألا يجب ألاّ نعتبر حقيقيا سوى ما يمكن البرهنة عليه ؟

جـ 5) بِكَمْ بيعَت لوحة "عباد الشمس" للفنان كَوكَ ؟

جـ 6) هل يمكن شراء أي شيء ؟

د 7) هل ينبغي البحث عن أصل الثورة الفرنسية في عصيان الشعب ؟

د 8) هل يعتبر التمرد حقا ؟

هـ 9) ما هو الدماغ ؟

هـ 10) ما هو التفكير ؟

يتعين على كل تلميذ أن يبحث (فردياً وبتقديم جواب مكتوب في أول الأمر) :
- في كل زوج من الأسئلة عن النقطة المشتركة ثم عن الإختلاف بين السؤالين ؛
- في كل الأسئلة "الفردية" عن النقط المشتركة ؛
- في كل الأسئلة "الزوجية" عن النقط المشتركة ؛
- بين كل الأسئلة "الفردية" وكل الأسئلة "الزوجية" عن الاختلافات. ويمكّن استشراك الإجابات من تمييز بعض محمولات "المساءلة الفلسفية". مثلا : "إنها أسئلة تَحُضُّ على اتخاذ بعض المواقف"، "إنها تتطلب حكما شخصيا"، "إنها تهم الجميع".

ينبغي لكلٍّ واحد أن يكيِّف مستوى اقتضاء الإجابات وصرامتها تبعا لجمهوره. لكن يجب بالنسبة لهذاً التمرين الأول، تسجيلُ المواقف المتعارضة وتوسيع مجال تنوع الأسئلة ليشمل مجموع حقل التفكير الفلسفي، ثم يجب ألا يتم إلى حدود تلك اللحظة اقتراح أي سؤال غامض وأي لفظ مقعد.

ب) بالنسبة للمقطع الثاني، تعرض على التلاميذ سبعة أزواج من الأسئلة التي يتم اقتراحها من غير نظام، وتكون فيها التعارضات أقل وضوحا مما كانت عليه في الأسئلة السابقة :

1. لماذا يُرمَزُ للعدالة بالميزان ؟
2. هل يتعين الخوف من الآلات ؟
3. هل يمكن تفسير ازدهار التعصب الديني في إيران بمعطيات اقتصادية ؟
4. هل الشغل أمر حتمي ؟
5. إلى أي نوع من المساواة يحيل مطلب العدالة ؟
6. إذا كان اللاشعور موجودا بالفعل، فهل يمكن لنا أن نثبت أننا أحرار دوما ؟
7. لماذا نتكلم ؟
8. لأية مشكلات اجتماعية يُحيلُ وجودُ العملِ المتسلسل ؟
9. هل يمكن للعقيدة الدينية أن تتحرر من المنطق ؟
10. هل يسمح التشريع الفرنسي للمرء بأن يقتص لنفسه بنفسه ؟
11. هل سيتم التوصل يوما إلى صنع إنسان مبرمج بالكامل ؟

12. لأي شيء تصلح وسيلة التواصل التي يتوفر عليها النحل ؟

13. ألا يحتمل أن يكون حكما قضائيا عملا انتقاميا ؟

14. إلى أي حد تؤثر الصدمات اللاشعورية لدى الطفل في سلوك الكائن البشري ؟

يتعين على كل واحد بمفرده، أن يميز وحده الأسئلة ذات الحمولة الفلسفية عن تلك التي ليست كذلك، مع تبرير اختياره. وبالتالي فإن التلميذ مطالب بمواجهة المحمولات المستخرجة سابقا بأسئلة من نمط مختلف.

فضلا عن ذلك، فإنه عندما سيعيد بناء الأزواج التي تتناول الموضوع نفسه، سيدرك أنه يمكن التعامل مع نفس المجال معاملة فلسفية أم لا. وبذلك سيولد الوعي بطريقة التساؤل النوعية في الفلسفة.

سيضاف إلى هذا العمل، تعميق المقارنات التي تتناول التشابهات والتعارضات في مجموعات صغيرة، تعميقاً يحدد بدقة أكبر محمولات المدلول المدروس. ثم يستخلص كتابيا تعريفا مؤقتا للمساءلة الفلسفية.

تكمن أهمية هذا البحث في الانخراط الشخصي للتلميذ للتلميذ في عملية بناء التعريف.

جـ) بخصوص المقطع الثالث، تُعْرَضُ التعريفات التي تنجزها المجموعات الصغيرة على مجموع تلامذة الفصل ؛ وينبغي للتلاميذ بالتالي، استخراج المحمولات التي حظيت بالإجماع والتي لم تحظ به. وفي نهاية النقاش الذي يلي ذلك، يحرر كل تلميذ على نحو فردي التعريف الفلسفي.

تلك النقط التي حظيت بالإجماع وتلك التعريفات سيتم استعمالها لاحقا أثناء الدرس المتقن أو المتكامل الذي يتم فيه التركيب.

د) وخلال المقطع الرابع، يتلقى التلاميذ لائحة، تتضمن أربعة عشر سؤالا، تكون غير منظمة، نعرضها على النحو الموالي :

1. ماهي آليات الذاكرة ؟

2. لماذا يسير القطار الفائق السرعة أكثر من القطار العادي ؟

3. هل هناك استعمالات مشروعة للعنف ؟
4. هل الفن مفيد ؟
5. ما هي الحريات التي يُحددها الإعلان عن حقوق الإنسان ؟
6. ما هو الحاسوب ؟
7. هل ينبغي الدفاع عن النظام مهما كان الثمن ؟
8. هل تعني الحرية أن نفعل ما نشاء ؟
9. هل يمكن للمرء أن يتبرع بالدم كل أسبوع دون أن يتعرض جسمه للوهن ؟
10. هل الله موجود ؟
11. حسب فرويد، في أي سنة من العمر يمر الطفل عبر مرحلة الكمون ؟
12. هل توجد كائنات تتمتع بملكة التفكير في مكان آخر غير الأرض ؟
13. كيف يتم الكشف عن سرطان الكبد ؟
14. هل تعتقدون، كما يقول ج.ب سارتر، بأن "الجحيم هو الآخرون".

يتم التحقق جماعيا. إذ تُقْتَرَحُ بعد ذلك لائحة أخرى من الأسئلة، على أن يكون بعضا منها ملتبسا، أي يمكن قراءته حسب وجهة نظر قانونية وعَلمية... وفلسفية. ويتعلق الأمر هنا بتسليط الضوء على مختلف القراءات الممكنة للسؤال الواحد ؛ كما هو الأمر بالنسبة للأسئلة التالية :

1. ما هي أنواع الرغبة الثلاث حسب أبيقور ؟
2. هل يجب تحريم الإجهاض وإرجاع عقوبة الإعدام ؟
3. ما هو الفرق بين علم الفلك وعلم التنجيم ؟
4. لماذا يكون بعض سائقي السيارات عدوانيين في غالب الحالات ؟
5. هل يتعين تصور الحياة كمنافسة ؟
6. ما هو الإنسان ؟
7. ما هو الموت ؟
8. هل يجب الحكم بالسجن مدى الحياة ؟
9. ما جدوى الفلسفة ؟



المرحلة الأخيرة : الإنتاج الشخصي للمساءلة ؛ حيث يُدْعَى التلاميذ إلى أن يُحَرِّرُوا، على نحو فردي، أربعةَ أسئلةٍ فلسفيةٍ فقط ؛ يتناول كل واحد منها موضوعا مختلفا (ينبغي عليهم تحديده بدقة).

لقد لاحظنا أنه من بين مجموع المنتوج النهائي لخمسة وثمانين تلميذا يدرسون بالسنوات النهائية A وB وC، ثلاثة أسئلة فقط ظلت تشير إل بعض أشكال اللُّبْس التي سُلِّط عليها الضوء بدقة.

ولاحظنا أيضا أن معظم الأسئلة كانت تعكس انشغالات واقعية (مثلا : "هل يمكن تصور مجتمعات بدون عنف ؟"، "هل يُحَوِّلُ الموتُ الحياةَ إلى أمرٍ عبثي ؟")، حتى وإن كان التعبير أحيانا غير موفق.

بالإضافة إلى ذلك، تتمثل هنا أهمية ذلك المنهج الذي استخدمناه منذ سنوات عديدة : فهو يوصل إلى المساءلة الفلسفية بمنطق بيداغوجي يدرب على التفلسف.

لقد عبّر التلاميذ أنفسهم عن رأيهم في ذلك الإجراء دون الإفصاح عن إسمهم. وقد تبين لهم أنه "مُحفِّز" ؛ وشعروا بأنهم "فاعلين". إنه يخلق "مفعول المفاجأة" ويستنهض "الفضول". إنه "يرغم الفرد على التفكير لوحده"، لكن البعض ممن تعودوا على "إعادة النظر في بعض المعارف" اعتبروه غير "مُطَمْئِنٍ" حتى وإن بَدَا "مُبْنِيّاً" للغاية.

لنقدم على سبيل المثال التعريف الذي تمت صياغته في نهاية المقاطع الأربع لدى تلاميذ السنة النهائية B، والذي استخدم كنقطة انطلاق بالنسبة للدرس التلقيني.

"إن المساءلة الفلسفية"، التي تكتسي شكلا عاما ومجردا، تتناول جميع أبعاد الوجود البشري ؛ وهي بذلك تتوجه إلى كل إنسان.

إنها تعيد النظر في الأفكار الجاهزة والأجوبة السهلة والنهائية : فهي تسائلها حول معناها. كما أنها تدعو إلى إعمال العقل النقدي، إلا أنها تتطلب منا أن ننتبه إلى الأفكار التي ليست أفكارنا.

كما أنها تقتضي نقاشات، يتعين على كل واحد أن يبحث فيها عن براهين عقلانية ومتماسكة فيما بينها، على أن ينتهي أيضا بالحصول على إجابات شخصية ستخضع بدورها للتساؤل في يوم من الأيام".

1.1.3 - خـــاتـمـــــة :

يبقى أن نتساءل حول حدود هذا المنهج. فبما أنه صَادرٌ عن وجهة نظر نفعية، فإنه يُفَضِّلُ نمطَ الفكر الإستقرائي، ويبقى موجَّها، ولا يمكّن من العثور ثانية في الصياغة النهائية سوى على المحمولات المحدّدة مسبقا من قبل المدرّس.

بالإضافة إلى ذلك، يبدو لنا أنه لا يمكن تطبيق هذا ا لمنهج على مجموع مفاهيم الفلسفة. فضلا عن ذلك، ألا يعني الاستعمال النسقي لاستراتيجية التعلم - كيفما كانت - التعرض لمخاطر إخضاع البحث الديداكتيكي في مجال الفلسفة، إلى نوع من النزعة التقنية الإختزالية ؟ تتحدث **بريت - ماري بارت** نفسها، عن "مفاهيم فضفاضة"، من حيث تعريفها الذي يختلف تبعا لوجهات النظر. هل يمكن تقديم تعريف لـ "الحرية" أو "الخيال" دون المخاطرة "بتحويل المفهوم إلى موصوف" المفهوم الذي يبقى في الفلسفة ملازما لتصور معين ؟

هكذا، يبدو لنا ذلك الإجراء متكيفا مع إنشاء بعض التعريفات التي تتمتع بإجماع أكبر، كتعريفات "المساءلة الفلسفية" و"الحكم المسبق"، و"الشك الفلسفي"... ؛ إنه يتمتع بمزية الإندراج في منطق للتعلم متمركز حول التلميذ وإثارة نية التعلم لديه.

1.2 - المقاربة الاستعارية للمفهوم :

يبدو اللجوء إلى الاستعارة بهدف المفهمة، منذ البداية محكوما عليه بالفشل : إذ كيف يمكن بالفعل تجاوز الهوة التي تفصل الصورة عن المفهوم، وهي الهوة التي حفرها بقوة التقليد الفلسفي العقلاني ؟

ومع ذلك، تبقى المسألة الفلسفية مفتوحة (مثلا، نيتشه، برجسون...)، على إمكانية استعارية لخطاب حول الوجود.

فمن وجهة نظر ديداكتيكية، ودون الرغبة في خلق خلط بين الفكر العفوي والفلسفة الإختبارية، ألا يمكن الاعتقاد بأن الاستعارة عندما تستخدم الفكر **التماثلي**، يمكن لها أن تسمح بصياغة **التمثلات** التي نحملها عن مدلول معين، مع احتمال أشكلتها بعد ذلك ؟ وبالتالي ستضع قدرتها على الإبداع في خدمة استراتيجية سترتقي بالتلميذ في سلم التجريد (ومن هنا جاءت عبارة "المقاربة" الاستعارية).

1.2.1 - وصف المنهج :

يختلف المنهج الذي نقترحه هنا، على نحو ظاهر، مع إجراء الاستقراء الموجه بالتعاكس. وبالفعل، يتعلق الأمر هنا بعرض المفهوم تدريجيا أكثر مما يتعلق بتحديد الهوية المنطقية لمحمولاته.

إننا نفترض أن نمط الفكر التماثلي، الذي يهدف إلى العثور على تشابه دالٍّ بين مواضيع فكرية مختلفة فيما بينها اختلافا كبيرا، يفتح طريقا إضافية أمام البحث الديداكتيكي في مجال الفلسفة.

لقد ركزنا اهتمامنا بالأساس على الاستعارة ؛ فهي تمكن من مقاربة المفهوم دون أن يكون التلميذ ملزما منذ البداية بإتقان الخطاب العقلي المجرد.

بما يتعلق الأمر على المستوى الملموس ؟

نطلب من التلميذ في البداية بأن يصوّر المفهوم الذي سندرسه، أي أن يبحث له عن أشكال ملموسة ومتخيلة.

وتتمثل المرحلة الثانية، في تفسير التماثل وعقلنته ؛ إذ يحاول التلميذ صياغة العلاقة القائمة بين المفهوم وصوره. ونطلب منه أيضا أن يحدد بدقة العنصر الأساسي الذي ينبثق من التحليل.

وفي المرحلة الأخيرة، يسعى التلميذ إلى تجميع العناصر المتشكلة ضمن شبكة منسجمة بغرض بناء تعريف تقريبي، على أن يكون واضحا، وتلك نقطة انطلاق أي تَبَحُّرٍ فلسفي.

ستضع بعض العناصر غير المتماسكة والمتعارضة مع هذا التركيب الإعدادي، التلميذ في الطريق المؤدية إلى أشكلة لاحقة.

وإذا كان الموضوع هو المقاربة الإستعارية لمفهوم السعادة، فستكون المحصلة بالنسبة :

– للأمر 1 : من بين المقترحات الخمسة عشر الموجودة في اليسار،

1) أجب في العمود الثاني على 5 اقتراحات على الأقل ؛

2) برّر في العمود الثالث كل اقتراح منها في بضع كلمات ؛

3) ضع في العمود الرابع واحدا من عناصر استعارتك الذي يميّز المفهوم.

مثلا : إذا كانت السعادة ضجيجا أو موسيقى :

1) الاعتدال .

2) الإيقاع يثير السكينة.

3) الهدوء.

– الأمر 2 : ضع فيما يلي تعريفك الخاص، انطلاقا من العناصر المستخرجة.

مثلا : إن السعادة حالة تتضمن السلم والهدوء والإمتلاء، لكنها نادرة وهشة. فهي تتطلب حضور الآخرين ووُدَّهُم. ويمكن القول إنها إشباع لأعمق رغباتنا. إن السعادة شاسعة، إنها تتجاوزنا ؛ وهي تمنحنا ثانية القوة والدينامية بفضل كثافتها.

هذا التمثل هو ما سيعاد التساؤل حوله بواسطة الأشكلة :

إذا كانت السعادة	يمكن أن تكون	نظرا لأنه(ها)	العنصر المستخرج
لونا أو شكلا	الأصفر	لون ساخن	التسلية
ضجيجا أو موسيقى	معتدل اعتدالا	الإيقاع يثير السكينة	الهدوء
رائحة	رائحة زنبق الوادي	زكية	التجديد
طعما	طعم الزنجبيل	قوي	الكثافة
إحساسا باللمس	مُخمَلا	ناعم	الحنان
انفعالا أو إحساسا	الحب	يجب أن يوجد إثنان	حضور الآخرين
موضوعا	ماسة (جوهرة)	محط بحث مكثف	الرغبة
مكانا أو مشهدا طبيعيا	مشهدا جبليا	عظيم	الشساعة
حيوانا	حوتا	في سبيل الانقراض، إنه نادر	الندرة
		هشة	الهشاشة
نباتا	وردة		
شخصا (رجل معلمة : مغني، رياضي)	دلاي – لاما	هادئ وبشوش	الصفاء
مهنة	صحفيا	دينامي	الدينامية
وقتا من أوقات النهار أو الحياة	الأصيل	الألوان تكون أكثر اعتدالا	الحنان
مرحلة من مراحل التاريخ	فرنسا قبل 20 عاما	لم تكن هناك حرب	السلم
أثرا فنيا	لوحة انطباعية	جميلة	الإمتلاء

1.2.2 - التجربة المعيشة للمنهج :

س : ما السبب الذي جعلكم أولا تختارون مدلول السعادة باستعمال هذا المنهج ؟

ج : لقد جربت المقاربة الإستعارية لمفهوم السعادة مع فصل من تلامذة السنة النهائية A. وقد تحدثت عن الفرضية التي يمكن للتلاميذ بسهولة أن يعثروا لها عن استعارات. واخترت أيضا هذا المفهوم بسبب رسوخه القوي لدى التلاميذ. وبدا لي من الأهمية بمكان، أن يتمكنوا من تمثل معنى تداعياتهم من خلال تسميته، وكذا من الإنحراط في طريق المفهمة.

س : يتعلق الأمر في هذا الإجراء بالبحث عن تعريف أولي ؛ أية تتمة تحددون لهذا العمل ؟

ج : عندما يُمْلأ الجدول، يقوم التلاميذ الموزعون إلى مجموعات صغيرة بمناقشة آرائهم بهدف استخراج العناصر التي حظيت بالإجماع والتي لم تحظ به، والتي ستكون بمثابة قواعد لعلم لاحق.

س : كيف تلقّى التلاميذ هذا التمرين وتوجيهاته ؟

ج : لقد آثارهم المظهر الحيوي، البعدُ اللَّعبي للتمرين على الفور... على الرغم من أن الأمر تطلب التحديد الدقيق للبعض، دلاله لفظ "استعارة" ! كما أن جدة التمرين أثارتهم بشكل كبير.

س : ما هي الصعوبات التي صادفتهم وهم يملؤون ذلك الجدول ؟

ج : العثور على استعارات لم يكن أمراً صعبا ؛ بينما صَعُبَ عليهم، تبريرها وتحديد هوية العنصر الذي يميّز المفهوم. لكن المهمة الصعبة تمثّلت - حسب اعترافهم - في المرحلة الأخيرة للتركيب :استخراج المحمولات المنسجمة، بناء تعريف... التساؤل حول المحمولات غير المنسجمة...

س : كيف قدّروا التمرين عند الإنتهاء منه ؟

ج : قالوا لي جميعا، إنهم كانوا نشيطين ؛ فقد تمكنوا من أن يطلقوا العنان لخيالهم، وأن "يستندوا" على بعض الصور "الملموسة" والدقيقة. كما أنهم اندهشوا،

أثناء عمليات تبادل الآراء التي تلت ذلك، من تنوع التعريفات المقترحة، وعبروا عن رغبتهم في أن يظهروا التشابهات والنقط والآراء المتفق والمختلف حولها.

س : ما هو رأيكم الشخصي في هذا التمرين ؟

ج : سرعان ما أخذ التلاميذ هذا النشاط "مأخذ الجد". ويبدو لي أن هذا التمرين مهم جدا نظرا لأنه حفزهم على استخدام عمليات فكرية معقدة وأبان عن غزارة التأويل.

في الواقع، ليست الاستعارة عائقا مستحيلا أمام انبثاق فكرمفهومي : فعندما تُسَاءَلُ بدقة، فإنها تهيء الوضع للتجريد.

2 - القدرة على الأشكلة :

يحدث لنا غالبا، على هامش مقدمة فرض ما، أن نكتب : "صوغوا الإشكالية بشكل أفضل" أو "أشكلوا المسألة المطروحة". فإذا كان أحد أهدافنا، يتمثل في أن يتعلم الطفل القدرة على الأشكلة، فأية طريقة يجب تبنيها ؟

2.1 - الأشكلة وعوائقها :

على المستوى المنهجي، يبدو مفيدا :

- أن يوضح المدرس **لنفسه**، من الزاوية **الفلسفية**، المسائل التالية : ما هي **المسألة** الفلسفية ؟ ماذا تعني الأشكلة في الفلسفة ؟ ما هي **الإشكالية** ؟

- ثم من الزاوية **الديداكتيكية**، أن يصيغ **كيف** يمكن ويجب على تلميذ في السنة النهائية أن يتلمس طريقه نحو الأشكلة.

فيما يخصنا، سنقول إن الأشكلة، من وجهة نظر تعلم التفلسف، تقتضي القدرات التالية :

1) **المساءلة**، وتعني جعل تأكيد ما (بديهة أو تعريف) أمرا إشكاليا ومشكوكا فيه ؛ أي وضعه موضع سؤال، أو على شكل سؤال ؛

2) **اكتشاف مُشكلة** فلسفية انطلاقا من مدلول، أو في العلاقة بين بعض المفاهيم، أو خَلْفَ سؤال ؛

3) صياغة تلك المشكلة **بشكل تناوبي**، أي بشكل يمكن من الحصول على عدة **إجابات** (الحلول الممكنة تبعا للمفترضات التي يُنْطَلَقُ منها، إجابات على أسئلة أخرى ترتبط بالمسألة الأولى والحجج التي نستدل بها).

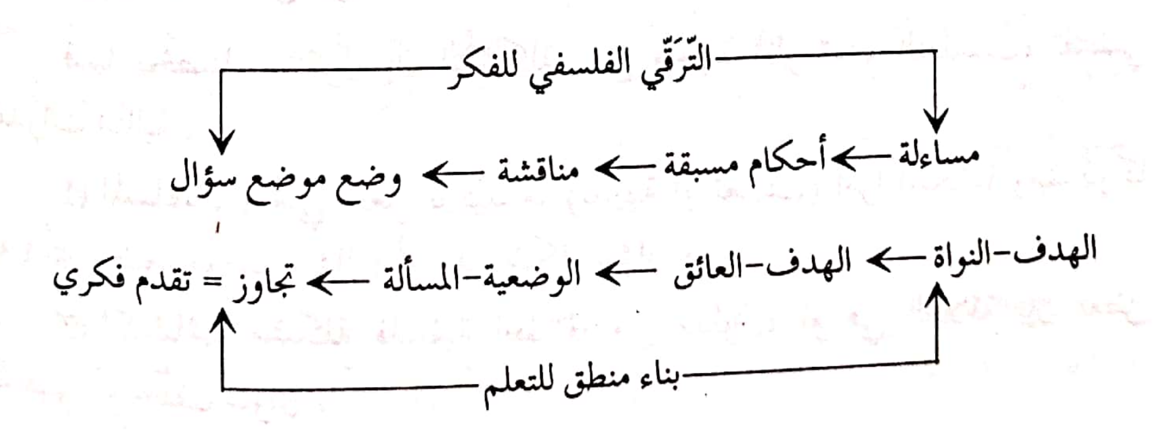
إن القدرة الأولى تَخُصُّ **الكفاية واليقين.**

والقدرة الثانية تخص **الجهل** بالمسائل الفلسفية التي انبثقت بالتدريج في التاريخ، أو تخص التمييز بين المسائل **الفلسفية** والمسائل **غير الفلسفية.**

وتتعلق القدرة الثالثة **بتجاهل** وجهات نظر مخالفة لوجهة نظرنا، أو **مقاومة** أخذ رأي مناقض حول نفس المسألة بعين الإعتبار.

يتعلق الأمر هنا بعوائق اللائحة غير الشاملة، ويمكن لكل واحد أن يكملها، ويُعَدُّ تجاوزها تقدما فكريا حاسما. لقد استعاد الديداكتيكيون المدلول الباشلاري "العائق الابستمولوجي"، الذي يكتسي مصداقية، سواء على مستوى تاريخ التقدم العلمي أو على مستوى تدريس العلوم. وأقحم **ج-ل- مارتينون** مدلول **الهدف-العائق**، وسماه كذلك ؛ نظرا لأن العُدَدَ الديداكتيكية، يتعين تصورها بشكل يمكن من جعل هذا **العائق** الذي ينبغي تجاوزه **هدفا.** من هنا الأهمية التي تكتسيها **الوضعية-الهدف** حسب تعبير **ف. ميريو** : وهي الوضعية-المهمة التي تؤدي تعليماتها إلى تجاوز عائق يمكن من تعلم قدرة معينة. لنقدم عرضا بسيطا لنسيجنا المفهومي :

ملاحظة : تعتبر المناقشة عُدَّةً ديداكتيكية تقحم في اللعبة بعض الصراعات السوسيو-معرفية (انظر الفصل IV) ولا تصبح وضعية-مسألة إلا ضمن بعض الشروط.



2.1.1 - بعض عُدَدِ الأشكلة :

نقدم فيما يلي الأمثلة لتوضيح الطريقة ؛ كما يمكن صياغة أمثلة أخرى، تُواجه فيها التعليمات التي تنظم المهمة الهدف-العائق.

2.1.1.1 - نمط التمرين الأول :

– الهدف : التدريب على القدرة على مساءلة شبه بديهية.

– المهمة : العثور على السؤال الفلسفي المتضمن في "رأي جواب" هذا التمرين يضلّل التلاميذ، لكنه يثير اهتمامهم. وسيكون مثمرا، بعد القيام بأول عمل فردي وضروري، أن يواجه التلاميذ، الموزعين في مجموعات صغرى، ثم يجمعون بعد ذلك؛ **وتنوع** الأسئلة المطروحة، ليحددوا الأسئلة **الفلسفية** بالفعل (لأن المسألة يمكن ألا تكون فلسفية).

توجيهات : سجلوا سؤالا أو عدة أسئلة فلسفية	يمكن للإثباتات أدناه أن تكون إجابة عليه أوعليها
مثال : أنتقل من التأكيد ← إلى السؤال هل مصير حياة الإنسان محدد سلفا ؟ – – – نعم – – – ←	كان مقدرا،
مثال : هل يتكرر الإنسان حياته ؟ أنتقل من التأكيد ← إلى السؤال – – – لا – – – ←	يمكن أن يحدث !
تمرين : ← – – – نعم أو لا – – – ←	وجدت النساء لتربية الأطفال !

فضلا عن ذلك، وحتى يتجنب التلميذ الإكتفاء بنوع من الخدعة النحوية ("يجب قتل القتلة" ← "هل يجب قتل القتلة ؟" وليس : "هل عقوبة الإعدام عقوبة

مشروعة ؟") ؛ يكون من المفيد الاعتماد على بعض الأمثلة من أجل إرشار التلميذ في فهم المطلوب.

2.1.1.2 - نمط التمرين الثاني :

يمكن الإنطلاق من أحكام التلميذ المسبقة بهدف توريطه.

- المهمة : تعرف عن الأسئلة الفلسفية المتعلقة بإجاباتي.

- التعليمات : (1) عبر عن أحد اعتقاداتك المتعلقة بالمدلولات الفلسفية التالية : الله، الحياة، الموت، الحرية، الآخر، الحب، إلخ (مثلا : إن الله من إبتكار الإنسان).

(2) حدد واحداً من الأسئلة الفلسفية التي يقدم لها يقينُك جوابا إيجابيا أو سلبيا حولها (مثلا : هل الله موجود ؟)

يتعلق الأمر في هذه التمارين، بالعمل على أن يتملك التلميذ، بواسطة التفكير الفردي ثم بواسطة المواجهة الجماعية، **طريقة** المساءلة الفلسفية، أي الفكرة القائلة بأن الرأي في الواقع، لا يكون في الغالب، سوى مجرد "جواب" على سؤال لم يتم طرحه فلسفيا، والممارسة التي تقوم على مساءلة الإثباتات، أي صياغتها على شكل أسئلة.

2.1.1.3 - نمط التمرين الثالث :

الهدف : التدريب على اكتساب القدرة على المساءلة بصورة تناوبية.

المهمة : إيجاد أجوبة مختلفة عن أجوبتي (هذا التمرين يعد من الناحية المنطقية تتمة للتمرين رقم 2).

التعليمات : الإنطلاق من أسئلتي - إعطاء جوابي لكل شخص - إيجاد جواب أو عدة أجوبة مختلفة عن جوابي - إعادة صياغة السؤال بصورة تناوبية.

ستكون الفوائد، بعد العمل الفردي، كثيرة جدا، عندما يتم العمل الجماعي بهدف مضاعفة وجهات النظر. ويمكن أن تكون إعادة الصياغة فردية أو جماعية.

2.1.1.4 - نمط التمرين الرابع :

المهمة : إيجاد أجوبة مختلفة على سؤال فلسفي معطى.

نتوخى هنا تعميم الموقف أعلاه ؛ وإعطاء التلميذ أسئلة فلسفية (مثلا : أي موقف يتبنى المرء أمام الموت ؟). يتعين على التلميذ أن يبحث عن أجوبة مختلفة، ومتناقضة إذا كان ذلك ممكنا (مثلا : الهروب من الحاضر، الاستسلام، التمرد). ثم إعادة الصياغة (مثلا : هل يتعين الاستسلام أم التمرد أمام الموت ؟).

مواضيع	الموت	مواضيع	مواضيع
سؤالي	هل هناك حياة بعد الموت ؟		
جوابي	لا، الموت هو العدم		
أجوبة مختلفة	نعم، بواسطة التناسخ. نعم، بواسطة البعث.		
إعادة الصياغة	الموت، هل هو العدم أو حياة جديدة.		

ملاحظة : لا يمكن اختزال إعادة الصياغة الفلسفية لسؤال ما، في تنوع الأجوبة المحتملة، اللهم إذا تمت المصادرة من وجهة نظر نسبوية، على أن الإعتراف بوجهات نظر أخرى، لا يُميِّزُ بينه وبين مطلب الحقيقة. إلا أن مطلب إعادة صياغة أسئلة بصورة تناوبية، بالنسبة للتلميذ الذي يعيش بداهة الأجوبة الأحادية على أسئلة غير مطروحة، يسبب قطيعة مع العادة التي استمرت طويلا، والمتمثلة في الإثبات والإجابة على نحو فوري. إن طرح السؤال ووضعه على نحو تناوبي، يمكنان من تأجيل الإجابة، ويعلّم التراجع، ويزيح عن المركز وجهة نظر واحدة ؛ وبالتالي إنه يذيع إمكانية وجود **خطاب انعكاسي**.

3 - القدرة على الحجاج :

كم مرة نكتب في السنة : "إنك لا تدافع سوى عن وجهة نظر واحدة ! حجاج مختلف. إنك تتناقض ! استدلال مشوه. حَاجِجْ عِوَضَ أَنْ تُرَصِّفَ الأمثلة ! ليس الاستشهاد حجاجاً، إلخ".

يعني هذا أن القدرة على الحجاج، تبدو لنا كهدف مركزي لتعلم التفلسف، وأننا نحيل ضمنيا على نموذج فلسفي وديداكتيكي للحجاج الفلسفي.

3.1 ـ أي "نموذج" للحجاج الفلسفي ؟ :

لتوضيح هذا النموذج، نطرح الأسئلة الأساسية بالنسبة لنا. ويبقى على كل واحد منا مواجهة أجوبته إزاءها.

1) ما هو الحجاج الفلسفي خاصة من وجهة نظر جوهر تخصصنا المعرفي ؟ ما هي **وضعية الحجة** في الفلسفة، وبأي شيء تختلف عن الحجة في حقول أخرى ؟ بأي شيء يختلف مثلا عن البرهنة الرياضية والتحقق التجريبي والحجاج القانوني والإقناع الإشهاري أو الدعائي، إلخ ؟

عندما "يبني" كل واحد مفهومه للحجاج الفلسفي، سيُبَلِّغُ للتلاميذ بشكل أوضح، أو سيجعلهم يكتشفون (انظر التمرين رقم 1 الموالي)، محمولات مفهومه.

لنفرض مثلا أنني أتبنى البراديغم الديكارتي للحجاج العقلاني، الذي يتضمنه **التأمل الميتافيزيقي** الأول :

– إنه ذات متفلسفة – الفهم – توجد فوق الحواس والخيال، تتوجه إلى ذاتها، وإلى **"المستمعين الكونيين"** (**بيرلمان**)، بما أن العقل يوجد لدى كل إنسان وفي جميع البشر ؛

– هدف الحجاج : البحث عن الحقيقة ؛

– الوسيلة : الشك، أي البرهنة على مصداقية أسباب عدم الإيمان، ويعني ذلك بالتالي وضع البداهة موضع تساؤل.

يمكن لي أن أستخرج من ذلك البراديغم الفلسفي نموذجا ديداكتيكيا للحجاج السائل، منذ اللحظة التي تكيِّفه تماريني مع الجمهور (انظر، التمرين 2).

وإذا كنت، فضلا عن ذلك، أعتقد أن الأشكلة في السنة النهائية يجب عليها أن تصيغ المسائل بصورة تناوبية، سيكون لزاما علي أن أبني عُدَداً يوجد فيها :

– الحجاج الذي يبحث عن أطروحات ممكنة (انظر التمرين 3) ؛

– المادة التي تبرهن خصيصا على كل واحدة من تلك الأطروحات (انظر التمرين 4) ؛ لذلك فإن الحجاج يكون "اخباريا"، أكثر مما يكون "متسائلا" إنه منهج عقلاني لتبرير جواب على سؤال.

2) ماذا **يمكن** وماذا يجب أن **يُطْلَبَ** من التلاميذ القيام به، **فيما** يخص الحجاج الفلسفي ؟

بما أن الأمر يتعلق بالتعلم، فإنه لا يمكن للإنجازات أن تكون متشابهة لدى من **يتدرب** ومن **يتخصص**. ماذا يعني إذن القول في نفس الوقت، إن المطلب الفلسفي واحد، لكن يمكن لطريقة التفكير أن تكون عميقة إلى هذا الحد أو ذاك، إن لم يكن هو المطالبة بضرورة توضيح **مستويات الكفاية** المتوخاة ؟ ولكي نحدد بدقة ما يستطيع تلامذتنا بلوغه بالخصوص، نفترح التمرين الصغير التالي، الذي يجب أن يقوم به التلميذ بمفرده، ثم يواجه به زملاءه : "صُغْ، حسب معيارٍ للتعقيد، مستويات المطلب المتعلقة بالقدرة على الحجاج فلسفيا".

يمكن لي مثلا، فيما يتعلق بالمعايير الصورية للحجاج، أن أقول، إن أدنى ما يقتضي من الحجة، هو أنه :

- لا يجب عليها أن **تناقض** ذاتها ؛
- يجب عليها أن تكون متناسقة مع الأطروحة المدافع عنها ؛
- يجب عليها أن تكون متناسقة مع حجج **أخرى**، تدافع عن نفس الأطروحة (مثلا : لا يمكن للمرء أن يكون ضد عقوبة الإعدام نظرا لأنها مساس بكرامة الشخص، ونظرا في نفس الآن، لأنها تمكن أن تُسَرِّعَ كثيرا بالتخلص من المذنب).

3) ما هي **العوائق** التي يصادفها التلاميذ عندما يريدون أن تكون برهنتهم الفلسفية في المستوى اللازم من المطلب ؟

ترتيب مستويات المطلب		
المستوى	**الجمهور**	**القدرة على الحجاج**
1	التلميذ س بالسنة النهائية	أدنى مستوى لازم ممكن، هو القدرة على :
2	تلميذ ناجح في الفلسفة	المرغوب، هو القدرة على :
3	طالب مجاز في الفلسفة	الضروري، هو القدرة على :
4	مبرز في الفلسفة	الحتمي، هو القدرة على :

وبالنسبة إلينا، فإننا نزعم صعوبة أن **يزيح** التلميذ نفسه من مركز وجهة نظره (وهذا هو مصدر البعد الإستراتيجي للصراع السوسيو-معرفي، انظر الفصل IV)، وصعوبة أن ينقل خصوصيته الإختيارية، حسب المرجعيات الفلسفية، نحو **العقل** الكوني أو التجربة **الوجودية**.

يتعلق الأمر هنا، وخصوصا في الشفوي، **بسعادة** محبة الحكمة (البحث عن الحقيقة أكثر من السعي إلى الهيمنة على الآخر، التحكم في النزوات وفي الكبرياء بقدر ما يتعلق **بالمهارة** التقنية في ممارسة الحجاج ذاته، الذي ينبغي فضلا عن ذلك الإشتغال عليه. من هنا ضرورة هذه "الأخلاق المؤقتة" لممارسة الحجاج التي سنجدها في ملحق الفصل والتي يجب بناؤها تدريجيا مع التلاميذ خلال لحظات التفكير في الحوار الحجاجي..

وأخيرا، يبدو لي أنه من المفيد، لكي لا يقوم تعلُّم كتابة الإنشاء الفلسفي على "نسيان" تركيب اللغة العربية (ينبغي الإستناد إلى المكتسبات أكثر مما ينبغي تدبير القطيعات !)، أن تُحدَّدَ بدقة مع التلاميذ، في الواجبين معا، الفروق بين **وضع** :

- **المثال** (الذي يوضح والذي لا تكون له قيمة في الفلسفة إلا إذا خضع لتحليل نظري) ؛
- **التجربة الشخصية** (التي لا يكون لها معنى في الفلسفة إلا ضمن شروط **الكينونة** والكونية...) ؛
- **المرجعيات** - **الاستشهادات** (التي لا تُقَدَّم كتمظهر مستقل لثقافة معينة بقدر ما تقدم كمثال عن فكر في حالة اشتغال...).

3.2 - بعض العُدَد :

3.2.1 - التمرين رقم 1 :

الهدف : فهم ما تعنيه عبارة "الحجاج الفلسفي".

يتعلق الأمر، حسب منهج "الاستقراء الموجَّه" من أجل المفهمة الذي وصفناه سابقا، بجعل التلميذ يكتشف محمولات مفهوم "الحجاج الفلسفي" بواسطة اللعب

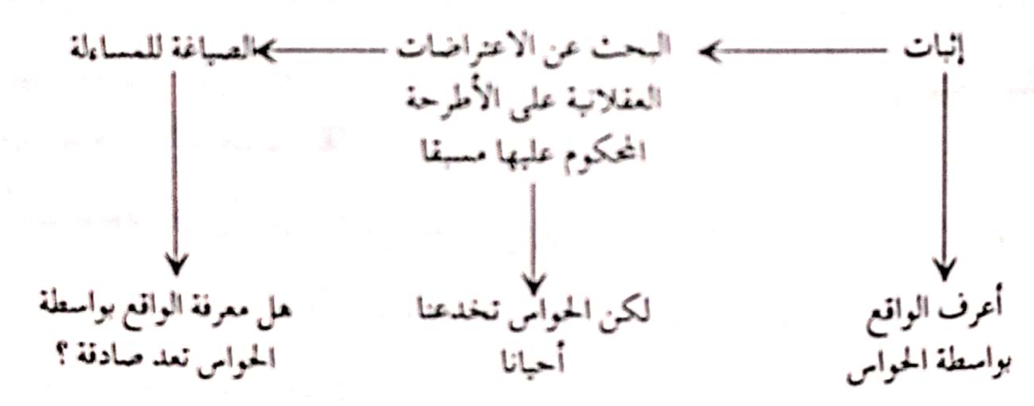
بالمتناقضات بين الحجج الفلسفية والحجج غير الفلسفية المختارة بعناية تبعا لنموذج حجاج المدرس. ثم يجب جعل ذلك المفهوم مفهوما إجرائيا ؛ وذلك بأن يُقترَحَ على التلميذ التمييز بين ما إذا كانت هذه الحجة فلسفية أم لا، وأن ينتج بنفسه حججا فلسفية وغير فلسفية، إلخ.

3.2.2 - التمرين رقم 2 :

الهدف : البرهنة على الشك.

المهمة : وضعية-مشكلة، قائمة على الشك في الإثباتات.

المنهج : الإنطلاق من رأي للبرهنة على الاعتراض عليه، كأطروحة بهدف وضعه محط تساؤل، مثال :



3.2.3 - التمرين رقم 3 :

الهدف : العثور على الأطروحات التي يجب البرهنة عليها.

- **التعليمات** : ما هي جميع الحلول التي تبدو لك ممكنة لمسألة معطاة ؟ (مثلا : هل الإنسان حر ؟).

لنفترض أطروحة معينة (مثلا : الله موجود) ؛ ما هي الأطروحة النقيض ؟ هل توجد أطروحة أخرى ؟ (مثلا : لا يمكن معرفة ما إذا كان الله موجودا).

لنفترض أطروحتين متناقضتين (أو مختلفتين فقط) ؛ هل يمكن التركيب بينهما ؟ أجد تراكيب أخرى، إلخ.

نَوِّعْ مضمون المفهوم :

إذا كان المقصود بـ (الله)... إذن يمكن القول....

لكن إذا كان المقصود... يمكن على العكس التأكيد على.....

3.2.4 ـ التمرين رقم 4 :

الهدف : الإشتغال على الحجج.

التعليمات : أجدْ تناقضا في الحجة (مثلا، المنطقية) : إن المرء يستنكر عقوبة الإعدام لأنه قاتل.

ناقض حجة بحجة أخرى من نفس النوع (مثلا : إبيستيمولوجيا).

ناقض حجة (مثلا : اقتصادية أو تقنية) بحجة من طبيعة أخرى (مثلا : إتيقية).

غيّر وجهة نظر الحجاج، المتناقضة أولا (مثلا : من "وجهة النظر" الفردية/الجماعية ؛ السيكولوجية/الأخلاقية ؛ الإتيقية/الجمالية...).

أجدْ حجة "أقوى" (مثلا : من الشرعي إلى المشروع).

كل ذلك يقتضي الإحاطة **بنمذجة للحجج** وجعلها إجرائية.

يمكن أن يكون مفيدا هنا :

1) التمييز بين عملتين مختلفتين :

- بناء **خطاطة عامة** للحجاج (التصميم الشامل لفرض معين) ؛
- بناء **لحظة** للحجاج (نمط الإستدلال المستخدم في إحدى مراحل التفكير).

2) دعم ما يمكن تسميته **بالمكتسبات المسبقة** للحجاج الفلسفي، وذلك بواسطة التمارين المناسبة.

- القدرة على وضع السلاسل والتصنيف (التجريد)، أي التحكم في **منطق المفاهيم**.

مثلا : انطلق من مجموعة من الحجج ورتبها تبعا لنمذجة مقترحة ووجيهة فلسفيا ؛

- القدرة على الاستعمال السليم **للمتفصلات المنطقية وبنيات** الفكر التي تعبر عنها : أسباب/مفاعيل، مبدأ/نتيجة ؛ مع **أدوات الربط** اللغوية المناسبة (لكن، مع ذلك، بينما، إذن، إلخ) ؛ أي التحكم في **منطق العمليات الصورية.**

يبقى علم القياس هنا، ذو بعد تكويني كبير من أجل التمرن على الصرامة الفكرية، كالاستدلال **الافتراضي-الاستقرائي** (إذا... إذن)، لأنه يعلّق ضرورة الخلاصة على فرضية، يمكن إضفاء عليها طابع النسبية، الشيء الذي يولد **استدلالات تناوبية.**

الهدف العرضي هنا، هو معالجة **استقلالية** فكرٍ تتأسس على العقل :

- تبقى الإحالة أو الاستشهاد **توضيحا** على الدوام، ولا تكون حجةً أبدا، لأنه لا وجود في الفلسفة لـ "حجة بالقوة" !

- إن إزاحة وجهة النظر تلك عن المركز عمل حتمي، وذلك من أجل نقد الذات وممارسة الإعتراض المضاد، أي تشجيع "حوار النفس مع ذاتها"،

- إن **إضفاء الطابع الجدلي**، عاملٌ محفِّز ؛ ذلك أن التركيب يُبْنَى في أول الأمر انطلاقا من حجج متناقضة. **والفلسفة كنقاش بين النصوص**، تبقى هنا **أداة** ثمينة لكي ننشط في ذواتنا قوة الرّد والمواجهة التي تظهرها لنا المؤلفات وتبرهن عليها.

لنوضح أكثر : إن الفكر الفلسفي، في إطار حريته في المساءلة، لا يقبل الإختزال في "آليات" ؛ فنحن هنا حاولنا فقط وضع علامات في طريقه ؛ ذلك أن كل واحد من تلك التمارين لا يحمل من معنى إلا بفضل من سينجزه. فالنتيجة ليست إذن أوتوماتيكية. فكل تمرين يقترح توجها فقط ؛ ذلك أن البوصلة لا تعفي أحداً من السير في اتجاه الشمال ؛ بل يمكنها بالعكس أن ترشد إلى الإتجاه السليم...

4 ـ خـاتمـــة :

لقد أقحمنا تدريجيا في الفصلين الأخيرين، مفاهيم ديداكتيكية مختلفة ؛ ولنحاول في الأخير بناء نسيج مسارنا على النحو الموالي :

1) تحديد **الأهداف-النواة** الخاصة بالتدريس الفلسفي (الأساسي في مادة الفلسفة، والقابل للاستيعاب).

2) تحديد على الخصوص الأهداف التي تهم **إجراءات التفكير** (لا يتعلق الأمر هنا بتعلم الفلسفة بقدر ما يتعلق بتعلم التفلسف).

3) الإحتفاظ من بينها، بتلك التي تستطيع تحقيق **إجماع** نسبي حول تلك الإجراءات.

4) تحديد، بالنسبة لكل واحد من تلك الأهداف، **المستوى الأدنى من الإقتضاء**؛ أي أدنى مستوى مطلوب، بالنسبة لكل تلميذ يدرس الآن في السنة النهائية، (تمييزه) عن أعلى المستويات.

5) تعيين، بالنسبة لكل واحد من تلك الأهداف، العائق أو العوائق التي تحول دون بلوغ التلاميذ لها.

6) بناء عُدَدٍ ديداكتيكية مناسبة.

5 - لمزيد من الإطلاع :

تعرض **ب.ماري.بارت** في كتابها **تعلم التجريد**، ريتز 1987، قواعد منهج للاستقراء موجّهٍ بالتعاكس من أجل المفهمة.

ويطبق **ف. رولان** ذلك المنهج في الفلسفة، وذلك في كتابه **اليقظة الفلسفية وتعلم التفلسف**، ص 174/119.

فيما يخص الحجاج، سنسترشد بالعدد 28 من مجلة **ممارسات**، أكتوبر 1980، وبكتاب بيرلمان **مقال في الحجاج** فيما يخص مفهومي "المستمعين الكونيين" (ص 40) و"الانفصال".

ملحـــــق :

الآداب المؤقتة للحوار الفلسفي مع الذات ومع الآخر المخصصة لتلاميذ السنة النهائية.

1) لا تسعى إلى إقناع الآخرين بقدر ما تسعى إلى **إفحامهم**. عبِّر عن رأيك ككائن عاقل والتمس لدى الآخر الكائن **العاقل**. واستهدف **المستمعين الكونيين** بواسطة حجاج عقلاني وقابل لأن يكون كونياً.

تحكم أثناء النقاش في نزواتك واحتفظ بمظهر الهدوء وبمضمون صارم.

تقبل اعتراض الآخر ليس كاعتداء، وإنما كمناسبة لتدقيق فكرك الخاص وتعميقه، بل ولتغييره.

تذكر دائما أنك تطعن في حجة، ولا تصارع شخصا.

2) لا تسعى إلى إقناع الآخرين **والتغلب** عليهم، بقدر ما تسعى إلى الإكتشاف **بمعيتهم**. أنصت أكثر لإغناء معلوماتك وليس للدفاع أو الهجوم ؛ إذ يجب عليك أن تبحث عن الحقيقة وليس عن السلطة.

3) لا تسعى إلى إفحام الآخرين بقدر ما تسعى إلى **إفحام ذاتك بذاتك** ؛ إذ يجب عليك أن تكون على يقين من مصداقية حقيقتك قبل أن ترغب في اقتسامها مع الآخرين.

4) لا تسعى إلى إفحام ذاتك بقدر ما تسعى إلى **الشك** في ما تعتقد أنك تعرفه. حاجج أولا من أجل الشك أكثر منه من أجل الإثبات، ومن أجل البحث أكثر منه من أجل التبرير.

ملاحظة : التفكير الحواري، مع الذات والآخر، يُقَدَّم هنا كتفكير من طبيعة إتيقية. إنه **موقف** فكري وطريقة في **الوجود**. إن الأمر يتعلق **بسلوك** فكري يقتضي، بعيدا عن منطق المنهج، "حسّا حواريا"، كما يُؤكد ذلك المذهب الشخصاني (ج. لاكروا). ونظرا لأنه منذ أن يُتَوَسَّطَ لهدف الحقيقة بالحوار، فإنه يستتبع احترام "الإنسية. سيتحدث آخرون، كما تحدث **هابرماس**، عن "إتيقا تواصلية".

الفصل الرابع

انبثاق التمثلات ومعالجتها الديداكتيكية

إن الحاجة إلى هذا الفصل الخاص بالتمثلات، والذي يعرض الأهداف النواتية، نابعة من كون التفكير الفلسفي يعد - سواء تعلق الأمر فيه بالمفهمة أو بالأشكلة، قطيعة مع الآراء الشائعة ؛ ذلك أن التلميذ يمتلك تمثلات مسبقة عن الفلسفة وعن المفاهيم التي تتناولها، وهو لم يُقْدِمْ بعد على مارستها. وعلينا إذا أردنا أن نجعله يفكر، ألا نتسرع في استبعادها. لذا سنقوم في المقام الأول بتحليل الوسائل الكفيلة بإظهار هذه التمثلات بكيفية واضحة من أجل تناولها ديداكتيكيا، لنرى بعد ذلك ما هي الوسائل الممكنة الكفيلة بإجراء القطائع الضرورية من أجل تجاوزها.

1 ـ من التمثلات المعيقة إلى التمثلات الارتكازية في تعلم الفلسفة :

1.1 ـ اعتبار التمثلات :

إذا كان مفهوم التمثل لم يتبلور سوى في الفكر الحديث والمعاصر، فإن الموضوع الذي يحيل إليه، قد سبقت مقاربته في الفلسفة الإغريقية. فقد تساءل **أفلاطون**، على أساس مقتضيات المنهج التوليدي السقراطي "اعرف نفسك بنفسك" والحاجة إلى وضع تعريف للعقل "الإيبيستمي"، عن ماهية الرأي. وهو حين يفكر فيه إنما يفعل ذلك، شأنه شأن **باشلار**، بالنظر إلى مفهوم "العلم" مع أن مشروعيهما مختلفان. فكلاهما على علم بأن طالب الفلسفة أو العالم، لا يكون مجردا من الأحكام المسبقة في مواجهة المعرفة المطلوبة أو في كيفية تحصيلها، بل مسكونا بنوع من التمثلات.

إذا كنا نفضل مفهوم التمثل عن مفهوم "الرأي" و"الحكم المسبق" و"المدلول القبلي"، فلكونه يمتاز بالقدرة على الإحالة إلى بعد فرداني (دور المزاج في سيرورة

إنتاج التمثلات) ؛ وإلى بعد اجتماعي، يتعلق بمحتويات وحقل هذا التمثل كما أظهر ذلك دوركهايم. هكذا يكون تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، قد كون لنفسه تمثلا معينا عن مدلولات البرنامج الدراسي، كالحرية والسعادة والعمل والثقافة والحقيقة وعن الفلسفة كذلك. هذا التمثل الأخير عن الفلسفة وعما ينبغي أن يكون عليه الفكر الفلسفي ممارسة وتدريسا، هو ما يهمنا أكثر، لكونه يعبر - وهو يحاول التنظير له وتبريره - عن الموقف الشخصي للتلميذ، وذلك بالنظر إلى رغبته في التفلسف ونزوعه إلى ممارسته.

يمكن القول اجمالا إن هذه التمثلات تشكل عائقا أمام تعلم الفلسفة في القسم النهائي. وتكون نتيجتها في معظم الأحيان، هي التغاضي عن المجهود والصرامة الضروريين لممارستها، حتى وإن حظيت لدى التلميذ بهالة إيجابية من استيهامات التعبير الفلسفي الحر. بل إن التمثلات المتعلقة بمضامين البرنامج وبمؤلفيها، تعتبر هي نفسها، بسبب عدم يقينها وسمتها التقريبية، بمثابة عائق أمام المعرفة الفلسفية ؛ خصوصا بالنسبة للدور الذي تلعبه على مستوى ديناميكية فكر التلميذ. إنها تتجدر، من حيث هي عوامل للتوازنات النفسية والمعرفية، في تجربته ومصلحته وقيمه الشخصية بالخصوص. لا تحتوي التمثلات إذن على ما هو معرفي واجتماعي فقط، وإنما على أبعاد سلوكية وانفعالية ومعيارية كذلك. إنها تكون، وهي "تترجم حاجات معرفية" (باشلار)، مصحوبة في نفس الوقت بمقاومة كبيرة تحول دون تغييرها.

1.2 - المعالجة الديداكتيكية للتمثلات ومدلول الصراع السوسيو/معرفي :

إن ما يحد من نجاعة كل تدريس للفلسفة، هو هذا التمسك العنيد للتلميذ بتمثلاته التي غالبا ما يتم تجاهلها. ذلك أن عدم أخذ هذه التمثلات بعين الاعتبار، ورفض إنشاءات التلاميذ الشفوية أو الكتابية بصددها داخل الفصل، بحجة أنها لن تزيد فكرهم إلا غموضا ؛ واللجوء في مقابل ذلك، إلى جعلهم متصلين عنوة بالمعرفة الفلسفية الأصلية، من شأنه أن يؤدي في أسوإ الحالات إلى :

- الدفع بالتلميذ إلى إبداء مواقف عدائية، قد تكون أحيانا رافضة لتدريس الفلسفة.

- أو في أحسن الأحوال، إلى إضفاء صبغة شبه-علمية على تلك التمثلات ؛ صبغة تتحلل وتنهار بمجرد أن تتاح لها الفرصة فاسحة المجال للتمثلات السابقة بشكل أقوى أحيانا مما كانت عليه من قبل، أو قد تمتزج بها لتشكل خليطا عجيبا ؛ ليس من الغريب إذن أن تصادف عددا من الأخطاء والحماقات في الموضوع الواحد، وأن يفاجئنا ضعف مستوى التلميذ مع أنه مكرر للقسم ؛ وهذه كلها مؤشرات تدفع إلى الشك في حقيقة كون هؤلاء التلاميذ على صلة حقا بالتدريس الفلسفي. علينا إذن أن نتخلى عن سياسة النعامة، وألا نتصرف كما لو كانت تمثلات التلاميذ غير موجودة، أو ليس لها تأثير على تعلمهم.

لقد جاءت الأبحاث الديداكتيكية عن دور التمثلات في تدريس العلوم التجريبية، في إطار مواصلة أعمال **باشلار**، لتتأسس على مفهوم القطيعة. هكذا يقترح علينا **مين** Migne عُدَّةً لتجميع وإظهار التمثلات المسبقة، ليعقبها بعد ذلك تدريس يجعل التلميذ في مواجهة المعرفة العلمية، كي يتسنى له أخيرا الرجوع إلى تلك التمثلات الأساسية، ليقوم بنقدها على نحو صارم وقاس كنوع من "التوبة الفكرية". إلا أن "المعرفة الفلسفية"، ليست لها نفس المنزلة التي تتمتع بها "المعرفة العلمية" ؛ إذ لا وجود لما يثبت صلاحيتها بشكل ملموس، وليس لمفهوم الحقيقة نفس الدلالة في كل الحقلين ؛ كما أن الاعتراف الكوني بهما من طرف الهيئة العالمة وفي الأوساط العلمية، لا يتم فيهما بنفس الكيفية. لمواجهة هذا الأمر إذن، يدعونا تجدر تمثلات التلاميذ في الممارسة الإجتماعية، إلى التوجه بالأحرى صوب الأعمال التي أنجزها فريق ألبيرتيني Albertini وأساتذة العلوم الإقتصادية، والتي تحاول ديداكتيكيا أن تؤسس التمثلات على علاقة جدلية بين القطيعة والاستمرارية.

نميل إذن إلى الموقف الذي يسهل سبل الانتقال من تمثل أساسي إلى تمثل آخر يكون أشد تعقيدا وأكثر دقة، عوض العمل منذ الخطوة الأولى، على مواجهة التمثل الأصلي للتلميذ "بالفكر المكوِّن والمكوَّن" لكبار الفلاسفة ؛ بحيث تكون الاستمرارية مضمونة بفضل تماسك العُدَد الديداكتيكية المتعاقبة التي نوظفها. مع أن كل عُدَّة على حدة، تعمل جادة بمفردها على إقحام "قطيعة-ميكروسكوبية" في نسق تمثّلات التلميذ. ولكن علينا دائما، ونحن نحاول أن نثبت هذا المسار الفكري في مكانه، أن نحرص على تحقيق الغاية التي تعطيه معناه، ألا وهي "الدراية بالتفلسف".

إن تفضيل الاعتماد على استراتيجية توالي القطائع - الميكروسكوبية، عوض القطع الحاسم، يعد اختيارا ديداكتيكيا قائما على النظر في الحمولة الإيديولوجية والانفعالية لتمثلات ما، مع ضرورة الحفاظ على نوع من "الرغبة في التفلسف" لدى التلميذ. صحيح أن تجاوز التمثل لا يتم إلا "بتصحيح الأخطاء" و"التوبة الفكرية"؛ وأن هذا النقد (الذاتي) يُواجَهُ بمقاومة تكون في مستوى التوازنات المميزة للتمثل (والتي أحيانا ما تكون وهمية بطبعها). إلا أن ما هو أكثر صحة من ذلك، هو ألا وجود لأية ممارسة فلسفية - وللتعلم بصفة عامة - بدون استثمار للذات ولما يرجى منها. ولذا فإن الاستراتيجية الديداكتيكية التي تستطيع وحدها ضمان رغبة التلميذ في التفلسف ودعمها في معظم الأحيان، إنما هي تلك التي تسعى إلى تبنّي القطيعة بشكل تدريجي.

من المؤكد أن بعض التلاميذ قد يكونون منذ البداية على علاقة إيجابية بالفلسفة أو بالمدرس أو بالمدرسة أو بالمعرفة، إلى درجة لا يكون معها اتخاذ تلك الاحتياطات ضروريا، كما يمكن أن يكون بعضهم قد اكتسب عادة أو مهارة مراجعة تمثلاته وَوَضْعِها موضع سؤال ؛ الشيء الذي يجعل المقاومة أضعف، والأمل في تحقيق فائدة ثقافية، أكبر ؛ إلا أن السنة النهائية - وهذا ما يقوم عليه مشروع هذا الكتاب - تستقبل اليوم تلامذة غير هؤلاء : تلامذة لم يزودهم وسطهم الثقافي لا بتلك العلاقات الإيجابية المسبقة ولا بتلك المهارات. وبالتالي، فإن الإنطلاق من تمثلات التلاميذ مع تنظيم ظهورها وتشجيع اكتساب وعي واضح لدى من ينتجها وجعله قادرا على خلخلتها، أي (على أن يكون ذا بعد في النظر والتفكير لخلق المسافة الكافية بهدف تسليط نظرة نقدية على عملية إدراكه الخاص) ؛ ومن ثم، المساهمة في تطوير تلك التمثلات، لمن شأنه أن يجعل من هذه الأخيرة نقط ارتكاز في تعلم التلاميذ للفلسفة.

علينا إذن ألا نسيئ الظن، فنعتبر أن إعطاء الكلمة للتلاميذ مجرد خدعة ديماغوجية، يمكن للمدرس أن ينزل بمقتضاها إلى مستوى التلاميذ لمحاصرتهم هناك. ذلك أنه يتعين على هذا الأخير أن يأخذ الرأي الخاص بهم بعين الاعتبار، لا أن يتنكر له منذ البداية، حتى يتسنى له تشجيعهم على إنجاز وتحقيق القطائع المرجوة، لاسيما وأن انبثاق التمثل بجلاء، من شأنه أن يمكنهم من "الاشتغال" عليه.

وبالمثل، فإن مواجهة آراء التلاميذ بعضها بالبعض، لا يقوم في شيء منه على نزعة نسبية، تتساوى بموجبها جميع وجهات النظر، مادام أن الأمر يتعلق أولا وقبل كل شيء بالحجاج، أي بعدم قبول سوى الأطروحات المؤسسة عقلانيا، والبحث لهذا الحجاج عن "أفضل حجة" كما يقول هابرماس Habermas، أي تلك التي يمكن المصادقة عليها كونيا.

يبقى علينا، بناء هذه العُدَدِ التي تسمح بانبثاق التمثلات والوعي بها ومعالجتها ديداكتيكيا.

وهذه بعض الكلمات عن الخلفيات النظرية التي تسندها : إن القدرة على الانزياح عن المركز ليست بالشيء المعطى، بل هي مسألة تربوية. فأولئك الذين كونهم مسارهم العائلي أو المدرسي السابق، يعرفون - أو يتجرؤون بكل سهولة - على الانزياح عن مركزهم. إنهم يجدون في كلام المعلم أو في قراءة النص الفلسفي، فرصة مناسبة لمراجعة تمثلاتهم. وكثيرا ما يتجلى هذا الإنزياح بوضوح شديد أثناء كتابة مقالة أو القيام بمداخلة شفوية في القسم. بينما يتعين على آخرين أن يتعلموا ويقاوموا قبل أن ينتقلوا إلى الفعل. وهنا، أي في هذه العلاقة الإدراكية الصعبة للذات بذاتها، يكون توسط الآخر مسهلا لعملية ما سماه البيارجيون الجدد (بييري-كليرمون : **Perret-Clermont**) بـ : "الصراع-السوسيو-معرفي"، وبعض الفلاسفة بـ "تعارض المدرسة والمجتمع".

إن المعرفي لا يمكنه أن ينبني وفق بعض الشروط، إلا ضمن التفاعلية الاجتماعية. ذلك أن صراعا بَنّاءً بين وجهات النظر، يمكنه أن يأخذ مكانه بين أفراد مجموعة ما، على نحو متجانس (نتحدث عن نفس الشيء، بنفس اللغة)، وبشكل متضارب : (لكننا لا نقول عنه نفس الشيء). ينبغي أيضا للصراع، أن يتمركز جيدا حول المفهوم الفلسفي لموضوع التعلم (لا عن أشغال الجماعة التي تتيه في أصقاع أخرى). كما ينبغي أيضا للتواصل أن يكتسي طابع المكاشفة لا السجال (أي الدخول في مشاداة كلامية لا هدف لها سوى الالقاء باللأئمة على الغير) ؛ أو بحسب تعبير بارولمان (**Parelman**)، ينبغي أن تكون هناك مناقشة وليس مناظرة (بالمعنى السيء للمناظرة الغير مهيأة داخل قسم الفلسفة !).

إن الخاصية المضبوطة للتعليمات الموجَّهة إلى التلاميذ، وتأطيرها الدقيق، هو ما يجنبنا الوقوع في هذين الانحرافين. صحيح أن هذا الصراع لا ينبغي له بالضرورة أن يحدث بين تلميذين، وأن صراع وجهات النظر مع خطاب الأستاذ أيضا، أو مع النص الفلسفي، يمكنه أن يكون عامل تكوين. إلا أننا نعلم جيدا أن الاختلاف الثقافي بين بعض التلاميذ (لا نتحدث نفس اللغة) هو على نحو يجعلنا نفضل اللجوء إلى خلق صراع سوسيو-معرفي بين الأقران كصمام أمان، ولو في المرحلة الأولى على الأقل. وأخيرا، لقد أظهرت أبحاث حديثة، أن الحل المعرفي الفردي الذي ينجم عن صراع ما، يمكنه ألا يكون حاضرا في إحدى وجهات النظر التي تتقارع فيما بينها. كما أن التشييد الذهني الذي يولده، يمكنه أن يحدث حتى قبل تحيين الصراع، وأن يمتد إلى أبعد من الموضوع الذي يدور حوله.

هكذا يمكن للمدرس، وهو ينطلق من تمثلات التلميذ مستغلا استراتيجياته الديداكتيكية، أن يقوده عبر سبل التفكير الفلسفي.

لندقق في هذه النقطة ؛ إننا لا نزعم أن المناقشة بين التلاميذ كافية وحدها لحملهم على التفكير الفلسفي، لمجرد أنها تنبني على التناقض. فحتى تلك المناظرة المضبوطة بين أبطال "كما يكون الأب، يكون الابن"، أو "للأب البخيل ابن مبذر"، لا ترتفع بالضرورة بفضل معجزة خطاب المواجهة : مادون الآراء الشفوية.

ومع ذلك، فإن الوعي بكون الآخر يفكر على نحو مختلف، وبأنه قد يكون محقا، وبأن الضرورة تحتم عليه أن يجيب من خلال وجهة نظره، من شأنه أن ينظم خطاب لا تمركز الذات، لمجرد أنه يجعلها تتمركز، ولو إلى حد ما، في مستوى عقلاني معين. يتعين علينا إذن - خصوصا وأننا لا نستطيع في المرحلة الأولى، القيام بغير هذا مع بعض التلاميذ - أن نتصرف بوصفنا عشاقا للتفكير الفلسفي، طالما أن الأمر يتعلق بالتأسيس والتأصيل : جعل الشروط الضرورية (ولو كانت غير كافية) لاستيقاظ هذا الفكر، ممكنة : التعبير عما "نفكر" فيه وتعليله ؛ الإصغاء لـ "فكر" الغير ولاعتراضاته مع محاولة فهمه، ثم الرد على هذه الاعتراضات بحجج وأدلة... إلخ. هنا تكمن عناصر القطيعة مع البداهة المزيفة التي يَتَبَدَّى من خلالها الرأي التلقائي الفاقد لأي أساس.

إن وساطة المدرس، تظل هنا حاسمة وأساسية في تأسيس قواعد لعبة المناقشة الحقة وإقحام التناقض والنصوص وجلب مذاهب وأطروحات انطلاقا من بعض الصيغ التعبيرية للتلاميذ، والقيام بأشكلة البدائل أو إجراء المجاوزات. إن ما ندعوه من دون أي قدح، بلفظ "سيكو-سوسيولوجية الجمهور"، يمثل بالنسبة لنا القدرة على المواجهة بين الآراء، بهدف مجاوزتها عن طريق المفهمة أو الأشكلة.

2 - في انبثاق التمثلات وكيفية معالجتها :

لعرض طريقتنا، سنقوم فيما يلي، باقتراح بعض العُدَد الممكنة التي لا معنى لكل منها في ذاته، وإنما من منظور ديداكتيكا الفلسفة ؛ على أن نقوم في الجزء الثالث بنوع من التركيب الأكثر تعقيدا.

1) تسمح اللغة الصورانية Le photolangage بانبثاق التمثلات، انطلاقا من جدر "نسق-القيم-الوجدانية" للفرد. فمن الصورة المطبوعة بالانفعالات إلى التعبير عنها وتحريرها شفويا، ومن تم مواجهة تمثلها بتمثلات الأخرين، ترتسم سيرورة جد مشخصة ؛ ذلك أن الصورة من وجهة نظر فلسفية، من شأنها أن تسهل التعبير عن الرأي ؛ إذ توسط الصياغة الخطابية تجريد المفهمة، بينما تخول مواجهة التمثلات ببعضها، الأشكلة والحجاج.

2) يشتغل (فرز الجودة) على مستوى أكثر ارتباطا بالدماغ، منطلقا من تحديدات المدلول، فيسمح بتعيين مدى قرب أو بعد تمثله عن هذا المفهوم أو ذاك ومقارعته معرفيا بتمثلات أقرانه.

3) ينطلق تمرين الكلمات-المفتاح بدوره من اللغة ؛ ولكن بكيفية أكثر شراكة وبشكل باطني في البداية.

إنه إذن لمن المفيد تنويع عُدَدِ الانطلاق. إذ أن اللغة الصورانية، تعتمد على الدماغ (اللمفاوي) (الوجدان) أكثر من اعتمادها على الدماغ "اللحائي"، خلافا للعنصرين السابقين. هكذا يكون تمرين الكلمات - المفتاح أكثر خلقا في البداية، لكنه أقل مدعاة للطمأنينة من فرز-الجودة.

2.1 ـ اللغة الصورانية (مثال : الحرية) :

التعليمـــــات	التعليقـــات
1) اختر من بين الصور العشر الصورة : - التي تمثل على نحو أفضل تصورك للفلسفة أو للهوى أو للعدالة أو للحرية. إلخ. - وتلك التي هي أكثر بعداً عنه.	• مجموعة صور مختارة بعناية من طرف المدرس تبعا لقيمتها الإيحائية. • تخول الصورة التورط الشخصي للفرد وإصغاءه للآخرين. إنها تسمح بالتعبير عن الأساس الوجداني للتمثل مادام التلميذ يتعلق بها باعتبارها وسيلة إعلام، كما تسمح للأستاذ بضبط مكمن المقاومات في تطورها.
2) علل كتابيا وبكيفية فردية اختياراتك الإيجابية والسلبية واختم بتحديد أولي للمفهوم.	• يساعد العمل الفردي كتابيا للجملتين 2 و 5، على صورنة الفكر.
3) استعرض شفويا وفي مجموعة مصغرة أو أمام تلامذة القسم، تعليقك على الصورة وتحديدك للمفهوم.	• ينوع الشفوي من التعبير عن التمثل ويورط في العلاقة مع الآخرين.
4) ناقش مع رفاقك.	• مرحلة الصراع السوسيو-معرفي عبر المواجهة بين الأقران. • يتعين على الأستاذ في حصة انعقاد الجمع أن يقيم تعدد التصورات، ويعمل على توضيح الاجماع والاختلافات في وجهات النظر.
5) صُغ الآن كتابيا وبشكل فردي، تعريفا جديدا للمفهوم. 6) ما الذي عدلته ولماذا ؟ (يمكن للجواب أن يكون كتابيا و/ أو شفويا).	• الوعي بـ : - تطور تمثل ما، من خلال المواجهة مع الغير على مستوى الميتا-معرفي أو التعقل. - عناصر التعميق على المستوى التصوري.

3.1 ـ مقاربة مفهوم ما من خلال فرز الجودة (الفلسفة : نموذجا) :

إن فرز- الجودة عبارة عن عُدة تقترح على التلميذ مجموعة من التعريفات الخاصة بمفهوم معين، وتُديِّل مثلا بواحد وعشرين رائزا هي بمثابة مقاربات للتفلسف -

بإمكاننا أيضا أن نقحم ضمنها تعريفات شائعة، وبإعطائنا تعليمات للتميذ تدعوه لأن يختار من بين تلك المفاهيم إيجابا وسلبا، نكون قد حملناه على التموضع بالنسبة إلى تمثلاته الخاصة، وبمطالبتنا إياه بتوضيح اختياراته ومواجهتها بغيرها، نكون قد وضعناه في موقف "الصراع-السوسيو-معرفي"، الذي يعمل على تطوير تمثلاته الأساسية.

التفلسف هو ....

1 - بلورة مساءلة أو إشكالية.
2 - التفكير في مشاكل لا يمكن أن توجد لها حلول علمية أو تقنية.
3 - محاولة حل المشاكل الأساسية للإنسان.
4 - التشكك في كل البديهيات.
5 - معرفة شيء واحد، وهو أننا لا نعرف أي شيء.
6 - البحث عن الحقائق الأولية.
7 - تأسيس التفكير على العقل والإقناع بواسطة حجج دامغة.
8 - معرفة الإصغاء للآخر ومحاورته.
9 - أن نحاول معرفة أنفسنا بأنفسنا.
10 - أن نبني نسقا جامعا لتفسير العالم.
11 - أن نعمل على تحويل العالم وليس فقط على تأويله.
12 - أن نغير من أنفسنا عوض تغيير نظام العالم.
13 - أن نصير الإنسان المقتدر.
14 - إرادة أن تكون الأشياء كما هي عليه، لا كما نريدها أن تكون.
15 - أن نتصرف على أساس الفضيلة امتثالا للواجب.
16 - أن نبحث عن السعادة بلذات مضبوطة ومقننة.
17 - أن نكون سادة أنفسنا فننتصر على الأهواء بالعقل.
18 - أن نرفع من شأن الروح على حساب الجسد.
19 - أن نعرف هل ما إذا كانت الحياة تستحق أن تعاش.
20 - أن نتعلم كيف نموت.
21 - أن نكون تلامذة ومريدين لمعلم في التفكير والممارسة.

عن. دفاتر بيداغوجية، رقم 270. يناير 1989.

بإمكاننا مثلا، أن نفرز أربع جمل في بداية السنة :

1) القيام بعمل فردي، يتوجب على التلميذ خلاله أن يختار التعريفين اللذين يبدوان له مناسبين، ثم اللذين يبدوان له أقل اقناعا، معللا تفضيله لبعضها ورفضه للبعض الآخر بحجج مكتوبة.

2) القيام بعمل جماعي مصغر (من اثنين إلى خمسة)، يوضح فيه التلاميذ اختياراتهم ويناقشون حججهم (رغبة في الفهم لا في الإقناع).

3) القيام بعمل جماعي يقوم فيه المدرس بتجميع حجج كل فرد والنقط-المفتاح في كل مجموعة، ليوضحها ويقارع فيما بينها ؛ منتقدا إياها مع مجموعة القسم.

4) القيام بتركيب رسمي ترد فيه هذه المفاهيم إلى موقعها في التاريخ.

5) القيام بدرس تركيبي من طرف المدرس بكيفية رسمية، لإعادة جل هذه المفاهيم إلى سياقها التاريخي وإشكالياتها المرجعية مشهرا تضارب الفلاسفة وتكاملهم.

باستعمالها كمنطلق وأساس، يمكن لفرز-الجودة، من حيث هي معلمة تصورية، أن يعاد تناولها كتركيب جزئي أو كلي للعناصر التي يتم تعميقها تدريجيا خلال السنة الدراسية.

على هذا المنوال، يمكننا أن نوضح الروائز بكيفيات مختلفة :

1) الـ"الكتاب" و"مذاهب"هم.

مثال : سقراط (20). أبيقور (16). إبكتيت (14). ديكارت (4). هيغل (10). ماركس (11). نيتشه (13). فرويد (9). كاموس (19). إلخ.

2) التعريفات الأكثر غموضا المسطرة من قبل التلاميذ (مثال : 13).

3) الوضع في إطار علاقات.

- المسارات الممكنة : (مثال : من 1 إلى 3، ومن : 4 إلى 5 أو 6، ومن : 8 إلى 7).

- التقابلات الممكن كشفها : (مثال : 5 و10، 10 و11، 11 و12، 15 و16).

- التقاربات المحسوسة (مثال : 12 و14، 17 و18، 18 و20).

4) المصطلحات المستعملة.

مثال : إشكالية/بداهة، التشكك/الدراية/التأسيس ؛ البحث/المعالجة/الحل ؛ مساءلة/حقيقة/حل/نسق : الشرح/التحويل ؛ معرفة الذات/تحويل ؛ روح/جسد ؛ هوى/عقل ؛ فضيلة/لذة/سعادة ؛ تفكير/ممارسة ؛ حياة/موت ؛ مريد/معلم/شيخ. إلخ.

ملحوظة : هذا العمل يمكنه أن ينجز بمناسبة مفاهيم أخرى كالحرية مثلا.

2.3 ـ عدة الكلمات/المفتاح (اللغة نموذجا) :

ترتكز هذه العُدة على توافق الموضوع المتطرق إليه مع الأوضاع التي يجد التلاميذ انفسهم متموقعين فيها. ذلك أن "المشافهة"، "التواصل"، "القراءة"، "الإصغاء"، "التعبير عن اتفاقه واختلافه"، "توضيح اختياره" "إعادة الصياغة"، "الحجاج" و"الأشكلة"، أمور من شأنها أن تقحم التلميذ، من خلال التمثلات التي كونها عنها والصعوبات التي اعترضته في التعبير عن أفكاره وفهم أفكار غيره، في قلب اللغة نفسها. ذلك أن وضعه في موقف إزاء اللغة، هو ما يجعل اللغة نفسها موضع رهان ويسمح "بالتفكير" فيها على نحو أفضل.

2.3.1 ـ انبثاق التمثلات :

ج - أ) التعبير عن التمثلات في كلمات - مفتاح : بعد أن يشرح المدرس للتلاميذ الأهداف المسطرة وطريقة العمل، يقدم لهم التعليمات التالية :

التوجيه الأول :

ليكتب كل واحد منكم في صمت أربع كلمات تعبر كل واحدة منها عن خاصية جوهرية للغة (قد تكون عندئذ كلمة - تعريف كـ"تواصل" مثلا، أو كلمة - مشكل تحث على قضية أثارتها اللغة كـ"حيوان"، التي تحيل على : "هل تتوفر الحيوانات على لغة ؟").

تعليق : الكلمات - التعريف، تعد المفهمة ؛ الكلمات - المشكلة، تهيئ الأشكلة.

التوجيه الثاني :

وقد سجلتم هذه الكلمات، وضحوا كتابيا لماذا هي بالذات، ولماذا اخترتموها ؟

تعليق : إنه وقت التفكير الفردي، حيث يسعى كل واحد "للوقوف على الوضع في مجمله".

هذه على سبيل المثال الأدوات المجمّعة أثناء التمرين.

كلمات كتبها كل تلميذ على ورقة (بين قوسين، عدد المرات التي ذكرت فيها هذه الكلمات من بين 31 تلميذا : تواصل (16)، كلام (13)، كلمات (10)، دال (9)، شفرة (5).

- اخبار، رمز، فكر، تعبير، حوار، ثقافة : عدة مرات.
- تصور، غير، مجتمع، خطاب، مناقشة : مرتين على الأقل.
- وأيضا : تعلم، بلاغة، فهم، أصالة، معنى، ترجمة، إيماءة، جسد، لهجات، علائق، تواطؤ، حب، تدريس، لاشخصي، سطحي، إلخ.

من الأهمية بمكان، التأكيد على أن الأمر لا يتعلق بتجميع لأفكار تلقائية أو بالركون إلى صور ما، بل بـ"موضعة" تمثلات اللغة من خلال التعبير الشفوي عنها.

ج-ب) التواصل بشأن "الكلمات - المفتاح" وقراءتها.

التوجيه الثالث :

يطلب من الثلث الأول من القسم، الإخبار عما قاموا بتسجيله : تفضلوا واحد واحدا، واكتبوا على السبورة متى شئتم كلمة واحدة وواحدة فقط.

في هذه الأثناء، يتعين على الآخرين قراءة هذه الكلمات في صمت مطبق، وعليهم أن يتذكروا الشخص الذي كتبها، وأن ينقادوا إلى مساءلة كل كلمة على حدة.

تعليق : يقوم التلميذ الذي سيكتب، بمجهود شخصي وتطوعي أمام الآخرين، سواء بكونه تفضل ليكتب أو ليعرض جوابه. في حين أن التلاميذ الآخرين لا يقرؤون فقط، بل إنهم يشاركون أيضا بفضل جودة صمتهم وشدة انتباههم.

ج-ج) التفاعل مع "الكلمات-المفتاح".

التوجيه الرابع :

الثلث الثاني من القسم : ستقومون بالتشطيب على الكلمة التي لا تتفقون معها حتى ولو كانت مشطبة. قد تكون كلمة لا تميز اللغة في نظركم بشكل جوهري، أو لا تحث على أية مشكلة فيما يتعلق باللغة.

تفضلوا متى رغبتم إلى السبورة في صمت واحدا واحدا، وعند عودتكم إلى

أماكنكم، سجلوا كتابيا لأي سبب قمتم بالتشطيب على هذه الكلمة أو تلك.

التوجيه الخامس :

تلامذة الثلث الأخير من القسم، تفضلوا محتفظين دائما بالصمت، للتسطير على كلمة ما، إما لأنها في نظركم عبارة عن "كلمة تعريف" أو عن "كلمة مشكل". يمكنكم واحدا واحدا إذا شئتم، أن تضعوا سطرا تحت كلمة ما، حتى ولو كانت مشطبة أو مسطرة. وبعد عودتكم إلى أماكنكم، سجلوا كتابيا لأي سبب سطرتموها.

وهذه هي الكلمات المشطب أو المسطر عليها من قبل التلاميذ على السبورة.

كلام	إيماءات	انتباه
شمولي	تواطؤ	تدريس
تواصل	اغتناء	معنى
دليل	شفرة	لا شخصي
تبادل	كائنات حية	نقل
لهجة	حب	تصور

تعليق : قد تكون لبعض التلاميذ في بعض الأحيان، ردود أفعال ذات طابع وجداني أو انفعالي عندما يشطب أو يسطر على كلماتهم. لذا من الضروري التأكيد على أن تشطيب كلمة مثلا، لا يمس في شيء شخص من كتبها، وإنما يفتح على العكس من ذلك باب النقاش أمام الأفكار.

هنا يقوم التلاميذ بتبرير نهجهم (الكتابة، التشطيب، التسطير) مذكرين بالأسباب كتابيا لتتم مناقشتها. وهذا يهيء لما يلي من العمل الجماعي.

2.3.2 - الشرح الجماعي للتمثلات :

أ) إيضاح التوافقات الظاهرة :

يأخذ الأستاذ الكلمات الأكثر تسطيرا. ويطلب بالنسبة لكل واحدة منها، ممن قام بتسجيلها، ثم من ذلك أومن أولئك الذين قاموا بتسطيرها، سبب نهجهم، ليوضح التلاميذ اختياراتهم، ويقيم الأستاذ حقيقة التوافقات، ليستخرج تدريجيا تلك التي

تتطابق مع صفة المفهوم وكذا المشاكل المثارة.

ب) شرح الخلافات الظاهرة :

يأخذ الأستاذ الآن الكلمة أو الكلمات الأكثر تشطيبا. وبعد ذلك أو منذ البداية، الكلمة أو الكلمات المشطبة والمسطرة، واحدة تلو أخرى.

يطلب من كل واحد لماذا كتب، أو شطب أو سطر على هذه الكلمة بالذات. هكذا يرفع الخلافات الخاطئة المحتملة، أو أشباه - التوافقات.

تعليق : لا يتناقض التلاميذ فيما بينهم، بل يتساءلون عن الأسباب التي قادتهم إلى التسطير : هل تم التسطير لنفس الأسباب التي تم تسجيلها ؟

هل هي مختلفة ؟ متكاملة ؟ متناقضة ؟ وبالمثل : هل تم التشطيب لأسباب متناقضة مع ما تم تسجيله ؟ أم لأسباب مغايرة تماما ؟

أثناء هذه المبادلة التي تسمح لكل واحد بإيضاح اختياراته، يجري الأستاذ تركيبا جزئيا مستخرجا بذلك صفات للمفهوم وكذا المشاكل العارضة (مثل تلك التي يطرحها التعدد الدلالي للكلمات).

2.3.3 ـ انبثاق الإشكاليات :

أ) مواجهة التمثلات :

يصبح انبثاق التمثلات ممكنا، انطلاقا من خلافات واقعية تسمح بقيام مناظرات- صغرى، هذه المناظرات تخول للأستاذ أن يطوق المشكل المثار بالضبط. وكذا الأطروحات المستحضرة والحجج المدلى بها، من خلال قيامه بإيضاحات مقتضبة.

تعليق : هذه المرحلة هي مرحلة مواجهة التمثلات فيما بينها : يتعين على المناظرات-الصغرى أن تكون مبنية لصياغة حجاج مضبوط وتسهيل عملية التركيب. يصوغ كل متدخل رأيه السابق قبل أن يحاجج تحليله الخاص.

ب) صياغة الأسئلة :

في نهاية هذه العدة، يصوغ التلميذ كتابيا سؤالين أو ثلاثة أسئلة تبدو له أساسية

عن اللغة، انطلاقا من تمثلاته الشخصية ومن المناظرات التي جرت. ينتقي الأستاذ هذه الأسئلة ويجمعها في ورقة ليعيدها إلى التلاميذ في الحصة الموالية.

تعليق : تدل الأسئلة في معظمها من خلال مدى ملاءمتها، على الجهد المبذول في التفكير، كما أنها تحيل على إشكاليات متنوعة، فتعمل بذلك لاحقا على التعمق في الموضوع المتطرق إليه.

هذه بعض الأسئلة المصوغة كتابيا عند نهاية التوجيه :

هل هناك لغة شمولية ؟

لماذا توجد لغات مختلفة ؟

هل تتطابق اللغة مع الكلام ؟

إذا كانت الكلمات ملكا مشاعا "لكل الناس"، فهل يكون هناك من كلام شخصي ؟

هل تجد إحساساتنا في اللغة نمطا مفضلا للتعبير ؟

هل للكلمات نفس المعنى عند الجميع ؟

هل تخون اللغة تفكيرنا ؟

هل اللغة خاصة بالإنسان ؟

لماذا نتكلم ؟

3 - نموذج لتركيب عُدة :

- مفهوم الحرية :

الاستراتيجية الديداكتيكية التي ستعرض هنا، تم تطبيقها في القسم الأخير من الباكالوريا، لدراسة مفهوم الحرية الذي أصبح "سؤالا اختياريا". ابتدأ هذا العمل في يناير وتتابع بالتناوب مع أنشطة القسم الأخرى إلى نهاية السنة.

3.1 - انبثاق التمثلات :

إن الطريق الأسهل لإخراج التمثلات إلى واضحة النهار، هو المحادثة الفردية الغير موجهة. والثابت أن هذه المنهجية غير قابلة للتطبيق في القسم، إلا إذا وظفت بالنسبة لتلميذ أوتلميذين بكيفية استكشافية، للتمكن من وضع استمارة أسئلة بكيفية مضبوطة وناجعة. هذه الأخيرة ينبغي بناءها على شكل شبكة للقراءة، مؤسسة قبليا بالنظر إلى التوظيف الديداكتيكي المسطر ؛ ولكن يجب ألا يُستشف من خلال الاستمارة، حتى لا يفسد جمع المعطيات ويحرفها.

تخلط هذه المنهجية بشكل حميمي، بين محللين مرتبطين بطبيعة سيرورة التمثلات نفسها، ومحللين مرتبطين بمحتوى الموضوع الخصوصي للتمثلات الملاحظة.

تحصيل المعلومات :

يحتوي على أربع أسئلة مقترحة مع طلب الجواب الفردي كتابيا.

1. ما هو الإنسان ؟
2. اذكر حريات فردية وأخرى جماعية ؟
3. فيما يتجلى انتهاك الحريات ؟
4. ما الذي تفكر فيه عند سماع عبارة "حقوق الإنسان" ؟

يحتوي بعد ذلك على رسم منجز بفضل التوجيهات التالية المكتوبة على ظهر الورقة الممنوحة للرسم (حجم 15 x 12) :

ارسموا على قدر استطاعتكم :

- ما تمثله الحرية بالنسبة لكم(*)

- ما يمثل انتهاكا للحرية بالنسبة لكم(*)

((*) شطب على الميزة الغير مختارة).

خاتمة القراءة :

محللون مرتبطون بسيرورة انتاج التمثلات :

- حضور أو عدم حضور إحالات إلى نشرات إخبارية (أمثلة : الذكرى المائوية للثورة الفرنسية ؛ أحداث راهنة في الدول الشرقية أو في إفريقيا الجنوبية...).

- نصيب الإنحياز الشخصي الظاهر أو الخفي في الخطاب أو الرسم، مع الرمزية المستعملة والقيم الحاظية بالأولية.

- درجة بلورة التمثل (Moscovici) على ثلاثة مستويات : وصفي، براغماتي (أداتي أو إجرائي) أو نسقي-تصوري.

محللون مرتبطون بمحتوى تيمي (موضوعه الحرية) للتمثل :

- حقل التمثل أو الخصائص المفهومية المقدمة في ارتباط بتصور الحرية.

- حرية معروضة كحالة أو كفعل أو سيرورة.

- حرية معروضة عبر بيان (ترقيم) خصائصها، المطالبة ببعضها، أو إدانة بعض الانتهاكات.

3.2 - حصول الوعي وأول مساءلة :

يفحص المدرس على ضوء الخانة مجموع إنتاجات التلاميذ، ليتسنى له، (خصوصا من خلال تحليل حقل التمثلات)، استخراج معلومات ثمينة يختار بموجبها النصوص الفلسفية التي يتعين دراستها في الفصل، وكذا الوجهات التي عليه فيما بعد أن يرتادها ليطور ويوضح إشكاليتها.

هكذا، نجد أن الحرية المعروضة في هذا القسم، قد عرضت بوصفها : حرية الرأي (26 مرة)، حرية الحركة (18 مرة)، احتراما لحقوق الإنسان (15 مرة)، احتراما للحريات الديموقراطية (حق التصويت مثلا) (15 مرة)، حرية الإرادة (14 مرة)، غياب الإكراهات (12)، احترام القانون والحق (11 مرة)، احترام الأقرباء (11 مرة).....، في حين أنها ارتبطت بمدلول المساوات على نحو ضعيف جدا (8 مرات)، وبالحق في الاختلاف (7 مرات)، وبالنضال من أجل التحرر (18 مرة)، وبالملكية (مرتين) وبالمشروع (مرتين كذلك).

لكننا اخترنا على الخصوص، القيام بقراءة مشخصة لإنتاجات التلاميذ كل واحد على حدة ؛ فقد تم إخبارهم - حتى قبل أن يجيبوا عن الاستمارة وينجزوا

رسومهم – بأن المدرس سيكتب لكل واحد منهم نصا يحلل فيه انتاجاته. تبدو المهمة في غاية الأهمية، فهي تقتضي في واقع الأمر، مع قليل من الممارسة، نفس الوقت تقريبا المخصص لتصحيح رزمة من المواضيع الإنشائية. لاسيما وأنها لن تسري على بقية المفاهيم التي يتعرض لها المقرر. ويمكن افتراض أن هذا النشاط، لا يسمح للتمليذ بهذه المناسبة بأن يغوص عميقا في قلب نسق التمثلات الشامل فقط، وإنما بأن يكتسب كذلك عادات ومناهج التفكير التي ستساعده في المستقبل على القيام به بمفرده.

هذا النص ليس تعليقا على إنتاجات التلميذ، بل هو بمثابة تحليل لها. وهو ليس أكثر من ذلك تصحيحا، بل تقييما ؛ وبهذا المعنى، فهو يملك حق المساءلة والتساؤل، وسنضطر، بالنسبة لبعض التلاميذ، إلى مضاعفة البعد النقدي الزجري (De perches) الحاث على تطوير التمثل.

مثال : نص كريستيل (Chirstelle) :

"الإنسان الحر هو ذاك الذي يعيش في عالم يستطيع أن يحقق فيه عددا من المشاريع والحركات، وليس هو من يحيا سجينا في زنزانة. إنه من يستطيع أن يتنقل، وبأية كيفية، حيث يشاء. فالإنسان الحر إذن، هو من يتمتع بحرية الإرادة. إنه ذاك الذي يملك سلطة التفكير واتخاذ القرار. فهو إذن من يكون في وضعية تخول له حرية الاختيار والحركة والتفكير. بيد أن محيط الإنسان يقتضي المفاضلة بين الناس الأحرار. فهم، في كل مجتمعات العالم، أحرار بكيفيات مختلفة. فإذا كان الناس في مجتمع ما أحرارا في تحركاتهم، فإن الإنسان الحر في مجتمعات أخرى لا يتوفر على هذه الحرية بل يمتلك غيرها.

يمكن تعيين الإنسان الحر بكونه شخصا مستقلا. إنه من يسعى دون عائق إلى التطور وإثبات آرائه دونما إكراه خارجي".

2) اذكر حريات فردية وأخرى جماعية :

"يمتلك الإنسان حريات فردية مثل حرية التفكير. لكن الناس يختلفون جسديا

وعقليا. فهم يتطورون بكيفيات مختلفة عن بعضهم البعض. ولذا، فهم يمتلكون الحق وإمكانية التفكير على نحو مختلف. إنهم يتوفرون إذن على حرية الرأي.

وفوق هذا، إذا كان الإنسان يمتلك حرية التفكير، فمن الواجب والحالة هذه، أن يستطيع الإعلان عن فكره صراحة. ينبغي للإنسان إذن أن يتوفر على حرية التعبير وإثبات أفكاره، وامتلاك عواطف تخصه تجاه شخص ما أو شيء ما. إنه إحساس خاص بالفرد. من الممكن أيضا أن تكون له حرية امتلاك خصائص معينة خاصة به كفرد. يجب أن يتوفر الإنسان كذلك على إمكانية العيش ضمن مجموعة من الأشخاص، والسفر إلى حيث يشاء، والتجمع ضمن مجموعة بشرية، وعلى حرية العمل والقدرة على الاقتيات، والدراسة، وعلى الحرية والمساواة بين الناس، وعلى أن تكون له حقوق تشريعية. من الواجب أن يستطيع جميع الناس الحصول على نفس الحقوق. ولا ينبغي أن تكون هناك مفاضلة بين البشر".

3) فيما يتجلى انتهاك الحريات ؟

"من الملاحظ أن الحريات لا تحترم عندما يحاول الناس الفرار من بلدهم بسبب غياب الحرية، وعندما يفضح الصحافيون تجاوزات الحرب، وحقيقة الحياة في بعض البلدان والمظالم في العالم....، وعندما تطبق العقوبات الزجرية في حق الكتاب وتنتفي حرية الرأي، وعندما يضطر الناس للتسول حتى لا يموتوا جوعا، وعندما يعذبون أو لا يستطيعون جميعا العمل والسفر. فالناس لا يحترمون الحرية عندما يفقدون مطلقا حرية الحركة كما في الدول الشرقية".

4) بم تذكرك عبارة "حقوق الإنسان" ؟

"تذكرني هذه العبارة بمختلف القوانين التي تم تأسيسها غداة التشريع لحقوق الإنسان والمواطنة.

بوجوب أن يكون الناس أحرارا ومتساوين في التفكير والعمل والعيش.

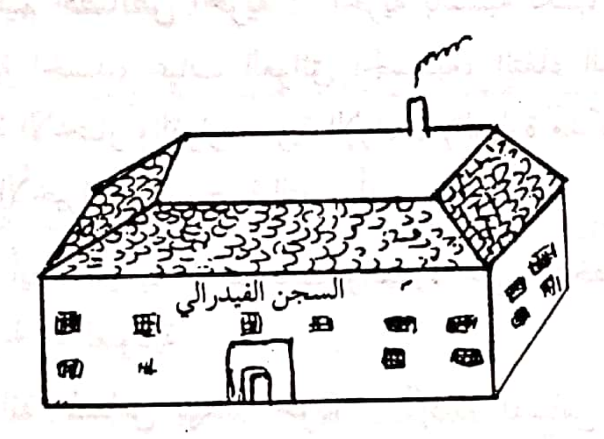
بكون دباجة حقوق الإنسان تسعى إلى التقليص من الآثام والمظالم في العالم.

والحال أن الناس اليوم ليسوا أحرارا.

تشمل حقوق الإنسان، الفرد وحرية الأفراد.

ينبغي للميز العنصري ألا يكون، وأن يتم اعتبار الناس بنفس الكيفية.

رسم كريستيل (Christelle) :





تحليل المدرس لانتاجات كريستيل :

تسمح دباجة **كريستيل** بتبين ثلاثة أبعاد على المستوى الوصفي :

1 - **ترقيم خصائص الحرية** : "الحرية بالنسبة لكم، هي قبل كل شيء حرية الحركة، حرية الجسد، غياب العوائق الجسدية، انتفاء السِّجن ؛ إنها أيضا حرية التفكير، حرية الاختيار والقرار، حرية الإرادة، (العبارة مذكورة بوضوح)، استقلالية. هذه الخاصية الأخيرة تقترن بحرية التعبير أو بحرية الرأي.

يتجلى أيضا غياب الإكراهات والقدرة على التخطيط كخاصيات للحرية، وأخيرا تقابل الحرية العبودية".

2 - **إدانة المساس بهذه الحرية** : "إدانة المساس بحرية التحرك (بجميع أشكالها)، بحرية التعبير. وأيضا إدانة التعذيب وانتهاكات حقوق الإنسان (الحق في العمل، في الغذاء، وفي التربية، وحرية التجمع، إلخ)، وأخيرا التنصيص على عدم المساس بمساواة الحقوق (إدانة الميز العنصري)".

3 - **المطالبة** : "تطالبون بحرية الحركة، حرية الرأي، احترام حقوق الإنسان، المساواة في الحقوق بالنسبة للجميع. ولكن أيضا بالحق في الاختلاف. المستوى الثاني في درجة بلورة التمثل (المستوى البراغماتي) شبه غائب، اللهم في شكل تبسيطي يعاين النقص الذي يشوب حرية التفكير في غياب حرية التعبير.

المستوى الثالث من البلورة ينظم بعض الخصائص الموصوفة في إطار نسق تصوري حقيقي.

ومع ذلك، تطالبون في محضر معاينة الاختلافات الفزيولوجية والعقلية، بالحق في الاختلاف بالنسبة لكل الناس. وقد قادكم هذا الحق إلى التعبير عن نسبية مزدوجة. نزعة نسبية فردية ؛ الإحساس بالحرية يتم عبر الشعور الشخصي بحرية تختلف من فرد لآخر. ثبوت نزعة نسبية ثقافية : "الناس أحرار بكيفيات مختلفة في كل مجتمعات العالم". ما هو بمثابة حرية هنا، من الممكن ألا يكون كذلك هناك.

بينما يحيل نصكم على بلدان الشرق، يشير رسمكم إلى إفريقيا الجنوبية وإلى ڤينزويلا، رابطا إياها على ما يبدو، بأوضاع سجنية".

يدين هذا الرسم المساس بحرية الحركة بوصفه جحيما، مستعملا كرمز لذلك، السجن، القضبان والسلاسل. يبدو أن الحرية المهددة هي من النوع السياسي، وأن الذي حرم منها ليس له من حل سوى طلب المساعدة. أليس من الممكن أن نتحرر بأنفسنا ؟

يعيد المدرس لكل تلميذ انتاجاته مصحوبة بالتحليل-التقييمي، وكذا بالاستمارة التالية :

1) هل يبدو النص الذي توصلتم به، تأويلا صائبا لفكركم كما عبرتم عنه في الرسم وفي الجواب عن الاستمارة ؟ نعم أم لا، لماذا ؟

2) هل طرأ تغيير على تصوركم بين اللحظة التي أنجزتم فيها رسمكم وأجبتم فيها عن الاستمارة واللحظة التي توصلتم فيها بهذا النص ؟ فيما يكمن ذلك ولماذا ؟

3) هل غيرت قراءتكم لهذا النص من تصوركم، بإقحامها لخصائص ورأى جديدة للأشياء ؟ ما هي ؟ فيما تكمن ولماذا ؟

4) بإمكانكم أن تواصلوا كتابيا الحوار الذي شرع فيه هذا النص، بالشكل الذي يبدو لكم مناسبا ومستحسنا.

إن الهدف المعلن لهذه الاستمارة التي ينبغي ملؤها في البيت، هو الكشف عن بعض عيوب التأويل – الممكنة دائما – لكنها تروم أيضا قيادة التلميذ أكثر من السابق وتوجيهه بشكل أفضل في مراحل وضع تمثلاته الأساسية موضع سؤال. كما أنها تسمح أكثر من ذلك، بالحصول على معلومات والكشف عن تشنجات محتملة لدى البعض. مثلما أنها تخول تأطير هذه السيرورة المعقدة والحرجة للانزياح عن المركز والتنكر للتصورات الأولى، ومصاحبتها بشكل أفضل من السابق.

من الملاحظ أنه عندما يطرأ تغيير على التمثل الأصلي (والجواب عن السؤال الرابع يسمح باستنتاج ذلك)، ينفي تلميذ أو تلميذين وجود مثل هذه التعديلات. بل إننا نشاهد ظهور بيانات من قبيل : "فكري لا يتغير"، "تصوري لم يتغير لأنني أظل مخلصا لأفكاري وليس من عادتي أن أتناقض بين الفينة والأخرى، وأنه قد يكون

تطور بعض الشيء في هذا الاتجاه الذي...." كما لو أن مقاومة تغيير الموقف، هذه العقبة الكأداء في مواجهة تعلم التفلسف، تشكل نوعا من : ما بعد التمثل.

3.3 ـ ثاني وضع موضع سؤال من خلال الصراع بين وجهات نظر الأقران :

يتعلق الأمر الآن بالتحريض من جديد على اللاتمركز بتوظيف الصراع بين وجهات نظر الأقران. ولكن ينبغي التوسط لهذا الصراع بعمل قرائي وكتابي فردي حتى يفضي بحق إلى مناقشة وليس إلى مناظرة (أي إلى مكاشفة وليس إلى سجال).

نشكل مجموعات عمل مكونة من حوالي أربعة تلاميذ تبعا لتجانسهم وعلى أساس علاقة الثقة المتبادلة بينهم. ونوزع عليهم مجمل الوثائق التي تخصهم (أجوبة الاستمارة، الرسوم والتحاليل). ثم نطلب منهم القيام بقراءة متأنية وبعدها بكتابة نقدية مرتكزة على الحجاج.

– اقرؤوا بتأن الأجوبة على الاستمارة والرسم والتحليل حتى تلموا جيدا بمنطقها. ابحثوا عن أكبر قدر ممكن من الأمثلة الدقيقة الكفيلة بوضع التصورات التي أتيتم على قراءتها موضع سؤال. أن تضع موضع سؤال ليس معناه فقط أن تعارض وتدحض وتبرز عدم الدقة... ؛ بل قد يتعلق الأمر أيضا بأمثلة تأتي لتدقق وتتمم التصور الذي عرض عليكم، من خلال بعد جديد.

– سجلوا كل واحد من هذه الأمثلة، وحرروا له بيانا تبلغونه لمحاوركم، شارحين ومبرهنين له فيه عما يدعو إلى وضع تصوره موضع سؤال.

لن يصبح تصادم التمثلات ساري المفعول إلا بعد هذا العمل فقط. كما أنه سيكون مؤطرا على نحو صارم بتعليمات دقيقة من شأنها أن تحول دون انزلاقه نحو السجال.

يدلي كل واحد من الأعضاء الثلاثة في المجموعة على التوالي للمعني بالأمر، بالأمثلة والحجج التي تم إنتاجها أثناء مرحلة العمل الفردي السابق. ويجب على هذا الأخير أن يسجل بسرعة الأمثلة والحجج والأفكار التي توحي له بها. كما يمكنه أن يتحاور مع الثلاثة الآخرين، إلا أن زمن الحوار ووقت عرض النماذج الثلاثة والحجج ينبغي ألا يتجاوز 15 دقيقة.



3.4 ـ الاشتغال على البعد البراغماتي للتمثل :

إذا كان التمثل "يدل [كذلك] على الموضوعات، من خلال منفعتها"، فإن حمل التلاميذ على تحليل هذا البعد البراغماتي [النفعي] يبدو لنا ضروريا. من هنا ضرورة إعداد عُدة تنطلق من الممارسة، وتستثمرها في كل نشاطها، لكي تتمكن جيدا من الانفصال عنها عبر التفكير والمساءلة. لأجل هذا، من الأفضل أن نوظف بيداغوجيا "مسرح-المناظرة" للمخرج البرازيلي أو غيستوباول Augusto Boal. وتتطلب هذه "الأداة البيداغوجية"، نظرا لصعوبتها وتقنيتها، ممارسة - وتكوينا قبليا - لا يتوفر عليه معظم مدرسي الفلسفة. لهذا السبب سنقتصر على وصف سريع لطريقتنا، تاركين للقارئ المهتم إمكانية تعميق معرفته بقراءة أعمال **أوغستوباول**. وإنه لمن الممكن تصور عُدات بيداغوجية أخرى (كأوراش الكتابة مثلا)، شريطة أن تتقيد بتفعيل وتوظيف مفهوم الموقف الدرامي.

مسرح-المناظرة Le théâtre-forum، هو تمثل لوضعية "ضغط" حقيقية، حيث يكون المشاهد مدعوا للإقدام على الحلول محل أحد الممثلين محاولا العمل على تطوير هذه الوضعية باتجاه مخرج يعتبره "إيجابيا"، وحيث يكون مجموع العدة ذو طابع جد شعائري ومؤطر من قبل أحد "موجهي اللعب".

يتعلق الأمر بمطالبة التلاميذ بأن يأتوا بـ "حكايات من الحياة"، وبأن يختاروا من بينها واحدة، يكون مفهوم الحرية فيها مطروحا "براغماتيا" ؛ وبعد ضمان السرية لكاتب الوضعية، نقترح على مجموعة صغيرة من التلاميذ التطوع للقيام بتشخيصها ولعب أدوارها. لنقوم بعد ذلك بتنظيم مسرح-المناظرة بكل ما في الكلمة من معنى، مستكشفين عمليا مع القسم بعض المخارج الممكنة للوضعية المقترحة.

وإليكم الـ"حكاية من الحياة"، التي تم اعتمادها أساسا لمسرح-مناظرة حول موضوع الحرية :

"كنت منشطا في مخيم للمراهقين. وفي أحد الأيام، ودون أن أعرف لماذا، أسر لي أحد هؤلاء المراهقين، بأنه صار مذنبا من جراء سرقة ارتكبها في نفس اليوم. فقد قام باختلاس جهاز كاسيت محمول من المتجر الوحيد للأجهزة السمعية/البصرية المجاور للمخيم بالقرية الصغيرة.

لكن لسوء حظه، فقد هذا الجهاز يومين بعد ذلك، وعيد ميلاده على الأبواب.

بلغ الخبر مدير المخيم، فرأى أنه من اللياقة شراء نفس الجهاز ليكون هدية له في عيد ميلاده. عندئذ تخيلت ما سيحدث : نذهب إلى المتجر الذي حدثت فيه السرقة. نتلقى خبرا بالأمر، نكيل اللوم والعتاب، وأجدني متورطا في هذه السرقة، أنا الذي لم أقل شيئا. ينتابني شعور بالذنب من فرط ضغط قواعد المجتمع التي تجعل من عدم التبليغ عن السرقة، مشاركة فيها".

المهم، هو أن تعقب اللحظة التي كان فيها التلاميذ ممثلين/مشاهدين، لحظة تحليل ومساءلة لما تمت مشاهدته/وفعله. هكذا أمكن إجراء مناقشة جماعية جد مثمرة حول علاقة الحرية بالغير، بالقانون وبالمسؤولية. إلخ.

إلى أولئك الذين قد يعتقدون بأننا نبتعد هنا جدريا عن الفلسفة لنقوم بـ "التنشيط" أو بـ"سيكولوجيا الجمهور"، نقدم الجواب التالي :

- لكي تكون هناك فلسفة، ينبغي أن تتوفر الرغبة في التفلسف، وأن تكون هناك مصلحة تدعو إلى التفكير. والحال أننا غالبا ما نلتقي حولنا، خصوصا في المتواليات التقنية، بالاحباط، أي باللامبالاة، إذا لم نقل بالحيطة والحذر، يتعين إذن توريط هؤلاء في أنشطة تعطي معنى للتفكير. ولعب الدور، هو مجرد وسيلة من بين وسائل أخرى، ولا يمكنه أن يكون بأي حال من الأحوال غاية، "انشغالا"،بل ركيزة من ركائز التفلسف.

- إن التلميذ المستثمر في شخصية ما، يمكنه أن يفهم بشكل أفضل، الشأن الوجودي لموقف معين أو المنطق الداخلي لخطاب ما، عندما يكون التفكير مرتكزا إلى هذا المعيش ليستخلص منه المعنى. ذلك أن السيكولوجيا تصبح في بوتقة التفكير، عبارة عن فينومنولوجيا. وكل عمل المدرس الذي عليه أن يتحكم في التمارين المقترحة، هو أن يعرف كيف يحث عن التفكير الأصيل انطلاقا من المواد المجمعة. كما أن هذه الطريقة هي فوق ذلك، في صالح التلاميذ "النجباء" الذين يقتحمون حينها عالم التجريد من خلال طرق أقل "تجسيدا".

- لقد بينت التجربة على أن أولئك الذين لعبوا أدوار محاورة **"أوتيديموس" لأفلاطون**، فهموا جيدا منطق حجاج السفسطائين ومعنى اعتراضات **سقراط** عليها، لأنهم توظفوا في "أفكاره بالفعل" ولم يكتفوا بمجرد دراسة - قد تبدو جد منفرة - للنص.



3.5 - مواجهة النص الفلسفي :

لم نختر أن نقترح على التلميذ نسخة أو نسختين من النصوص الفلسفية المخصصة لبنينة وإغناء تفكيره، إلا بعد أن تم بشكل واسع تناول وضع التمثل موضع سؤال من خلال كل الوسائل التي أتينا على عرضها. فالتحليل الفردي للاستمارات الأساسية، هو الذي يسمح لنا بأن نقترح على كل تلميذ النسخة التي نعتقد أنها جد ملائمة لحاجياته ولقدرات اللحظة. وبهذه المناسبة نحضر مفاضلة بيداغوجية في شكل عمل مستقل (انظر ما بعده) عن نسخة النص، عمل يكون موجها بسلسلة من الأسئلة الهادفة إلى تسهيل الفهم واختباره ومراجعته.

3.6 - من أجل الختم.... :

... إعادة تنظيم مزدوجة :

– من طرف الأستاذ في شكل "درس" كلاسيكي للفلسفة يتمحور بالدرجة الأولى حول عرض مختلف الإشكاليات الممكنة.

– من طرف التلميذ نفسه عبر استمارة الإضافات التالية :

رتب هذه الإثباتات المتعلقة بالحرية من 1 إلى 13. الرقم 1 سيسند إلى الإثبات الذي تتعلقون به أكثر. والرقم 13 إلى الذي تتعلقون به أقل، (أو ترفضونه كلية).

1) الامتثال للقانون الذي سطرناه، هو بمثابة حرية.
2) تنتهي حريتي حيث تبدأ حرية الآخرين.
3) أن نكون أحرارا، هو أن نفعل ما نريد، متى نريد، حين نريد، وكما نريد...
4) أول حقوق الإنسان هو الحرية الفردية، حرية الملكية، حرية التفكير، وحرية العمل.
5) لقد ولد الإنسان حرا، ومع ذلك فهو في كل مكان مكبل بالحديد.
6) تريد أن تكون حرا ؛ ليس للحرية سوى طريق واحد : احتقار الأشياء التي لا تتوقف قط علينا.
7) الحرية تعني المسؤولية، لهذا السبب يهابها معظم الناس.
8) بقدر ما يحلو للناس أن يسمعوا عن كونهم أحرارا، بقدر ما يصعب عليهم أن يتحرروا فعليا.

9) الحرية لا تكمن فقط في العمل بإرادتنا، بقدر ما تكمن في عدم الخضوع للآخرين ؛ وفي عدم إخضاع الآخرين أيضا لإرادتنا.

10) هذه السلطة التي تسلب الناس حرية التعبير عن أفكارهم علانية، هي التي تسلبهم أيضا حرية التفكير.

11) الحرية الحقيبة هي القدرة الذاتية على كل شيء.

12) الحرية لا تكمن فقط في حق التعرف، بل تكمن أيضا في وسائل الممارسة.

13) أيتها الحرية، يا للجرائم التي ارتكبت باسمك !

3.7 - من أجل التقويم النهائي :

... عرض : "هل نولد أحرارا أم يتعين علينا أن نكون كذلك ؟" لنلخص !

المعالجة الديداكتيكية لتمثلات		
عدات ديداكتيكية		الأنشطة الذهنية المأمولة عند التلميذ
أهداف وطبيعة	الوسائل المستعملة	
انبثاق التمثلات	استمارات، رسم، لغة، صوراتية...	تعبير
التحليل الأول للمواد المجمعة (التشكيل والترتيب)	شبكة القراءة	حصول الوعي. إيقاظ سيرورة المساءلة واللاتمركز
معالجة المواد المجمعة في 3 اتجاهات : - تنظيم المفاهيم (العلاقات البينية وحقول التعريف). - البعد البراغماتي والوظيفي. - نسق القيم المشتركة.	صراع وجهات النظر مع الأستاذ، مع تلامذة آخرين، ومع نصوص فلسفية ... مسرح-مناظرة + خانة القراءة والتفكير.	لا تمركز تصويب بمناسبة القطائع-الصغرى مؤطرا ومصحوبا بمتوالية مطمئنة ومحرضة.
مراجعة نسق تمثلات التلاميذ.	درس إلقائي تمرين مقترح للاختيارات	إعادة بنينة التمثل.
تقييم تعلم التلاميذ.	تمارين تخول قياس الابتعاد عن مادة البناء الأساسية.	



4. لمعرفة المزيد :

عن منزلة التمثلات، انظر الفصل الأول من تقرير علاقة مناهج التعلم ـ العلوم التجريبية 1985. عن : م و ب ف (INRP)، 29، زنقة UL m، 75005، باريس.

أو أعمال : أ. جيوردان : أصول المعرفة، حيث تتعمق لدينا أهمية الصراع السوسيو-معرفي، تصور مستمد من بياجي Piaget، وتم تطويره من طرف مدرسة جونيف. مثال : الممارسة-البينية والتعرف.

A.N. Perret. Clermont. Ed. Debal. Déc. 1988

يقدم لنا فيليب ميريو Ph. Meirieu مثالا رائدا في : دفاتر بيداغوجية عدد : 276 أكتوبر 1988. ص : 9-13.

الفصل الخامس

النصوص كركيزة لتعلم التفكير

لا يكفي القول، بأن التلميذ بإمكانه تعلم التفلسف انطلاقا من الأعمال الفلسفية بإعادة التفكير في نصوصها. لذا يجب على التفكير الديداكتيكي أن يضبط المناهج التي تخول له تبين الكيفية التي يقوم الكاتب من خلالها بالتصور والأشكلة والحجاج، وبمفصلة هذه العمليات الذهنية الثلاث داخل فكر متماسك وأصيل.

1 ـ في الاستعمال الجيد للنصوص الفلسفية :

أي دور وأية مكانة ينبغي أن تكون لدراسة النصوص الفلسفية في تعليمنا ؟ تذكرنا التعليمات الرسمية (كالقرار رقم 2.09.1925 الذي ما يزال ساري المفعول)، بأن على التعليم أن يهدف إلى "تعليم التمرن على التفكير" وأن عليه أن يتجنب كل نزعة مدرسية وكل مناظرة حول أسئلة لم يتم بعد تسليط الضوء على معناها العيني وعلاقاتها بالتجربة والواقع". ويضيف : "إن مناقشة الأطروحات والمناظرات المدرسية ووضعية السؤال نفسه... وكذا المذاهب، هي التي ستتجلى للأستاذ قبل كل شيء بوصفها شيئا جوهريا ؛ ذلك أننا عندما نعتقد في أهمية التعريف بها، فإنها ستبدو لنا عنذئذ بوصفها تعبيرا مختلفا عن وجهات النظر الممكنة حول المسألة قيد الدرس، وستساعد على ترتيب الأفكار المستخلصة من الأشياء ذاتها فتكتسب بذلك قيمتها".

هذا التذكير ذو الطابع الأداتي المحض بالرجوع إلى النصوص، يسمح بضبط التوظيف الديداكتيكي الذي يمكننا القيام به في هذا المستوى من التعلم.

هذه الإحالة تبدو ضرورية : إن هدفنا بكل تأكيد، هو تلقين التلاميذ كيفية بناء تفكيرهم الشخصي ومعرفتهم الخاصة. إلا أن للديداكتيا الذاتية L'autodidaxie



حدودها. "إذ ليس للإنسان أن يبتدع بشكل جوهري معرفته الخاصة به، مادام ليس بوسعه أن ينجز بمفرده كل ما تكلفت بإنجازه مختلف الأجيال السابقة...، إن الإنسان يمتاز عن الحيوان بكونه يعيش في مجتمع حائز على ثقافة يضعها تحت تصرف أفرداه"(*).

في جميع الأحوال، يكون التلميذ الذي يأتي إلى الفصل، دامجا قبليا لبنية ثقافية هي التي يفكر من خلالها في العالم وفي نفسه. ودور النص الفلسفي، الذي غالبا ما يكون مقلقا ومشاغبا بسبب كونه على العموم لا يضرب بجدور في المحيط الثقافي للتلميذ، ويطمح دائما من حيث هو نص فلسفي، إلى وضع التمثلات الثقافية في منظور نقدي، هو أنه يسمح له بتحويل تمثلاته التي تلقاها عبر التربية وسنوات التمدرس السابقة، من خلال النقد الذي يعرضها له. فالنص إذن عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه هو نفسه.

كما أن النص يوفر للتلميذ من جهة أخرى، الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأشكلة، من خلال ما يقترحه عليه من جهاز مفاهيمي وتقنيات الحجاج التي يوظفها، ومن خلال المجهود الفكري الشامل والمتماسك الذي يشهد عليه. يضاف إلى هذا، أن العمل الذي نجريه على النصوص بمعية التلاميذ، يجعلهم قادرين على ضبط واستيعاب ومساءلة وتحويل هذه التصورات وهذه التقنيات.

يجب أن نحذر من خطر زيغان وظيفة النص الفلسفي عن وجهتها في تعليمنا. إذ من شأن سحر كتابة الرواد وسلطتهم القائمة أبدا، أن تقود التلاميذ إلى جعل محتوى النصوص معرفة عقائدية (والمناظرات الفلسفية حروبا دينية). يحدث هذا كل مرة، يعزل فيها النص عن تجربته الإشكالية التي يدعو إلى التفكير فيها، أي كلما اغفلنا أخذ الوقت الكافي لإظهار وإبراز تمثلات التلاميذ التي ينبغي أشكلتها.

عند هذا المستوى، لا يتعلق الأمر بالنسبة لنا، بالقيام بعمل مؤرخ الفلسفة، أو الشارح لنص معين أو كاتب بعينيه، وإنما باعتبار النص أولا وقبل كل شيء، مجرد "دريعة" لتعلم التفلسف وركيزة ديداكتيكية للتفكير في فكر يتجلى بوصفه :

- مجهزا بمفاهيم يتصورها ويتعين علينا أن نحاول إيضاح معناها وفهم علاقاتها.

(*) Luis Not : Les Pédagogies de la connaissance. Privat. 1988. p. 165.

- مؤشكلا سنقوم بالنفاد إلى استفهامه ومساءلته بذاته.
- حجاجيا ينبغي مفصلة أجوبته ومجابهته نقديا لذاته.

إن النص الفلسفي إذن، قاطرة تنسج مباشرة سيرورة عمليات كل من المفهمة، الأشكلة والحجاج. وبإمكاننا توضيحه كلما استهدفنا صراحة هذه الأهداف-النواة بواسطة عدات ديداكتيكية.

على سبيل المثال : نقترح طريقتين لاثنين منا، تندرجان في هذا المنظور.

2 ـ المثال الأول لمنهج التحليل :

التمارين التي نعرضها هنا، تم اقتراحها على التلاميذ تمديدا للدرس المتعلق بـ "مسألة الفلسفة" (انظر : الفصل الخاص بالمفهمة).

إنه أول نص فلسفي يلتقي به التلاميذ، وقد اخترناه لكونه مختصرا نسبيا، ولغته (مصطلحاته) خالية من الصعوبات الكبرى، ولكون كاتبه يتمتع بشهرة مسبقة لدى تلامذة القسم الأول.

تتم دراسة النص في المرحلة الأولى، تبعا لتعليمات مضبوطة، حتى إن بعضها يعرض اختيارات متعددة للجواب. وتسمح بقيادة التلميذ في أبحاثه التي يتعين عليه إجراؤها. مثال : "ابحثوا عن تعريف لمصطلح : تعددية"، "سجلوا ما تعرفونه عن روسو"، "صوغوا السؤال الذي يجيب عنه النص"...

وبالفعل، فإن كل توجيه يطابق حسن تصرف أو إتقان **Un savoir-faire**، يتعين على التلميذ وهو يجيب عن السؤال، أن يتبينه ويصوغه بعد ذلك : "م الذي طلب منكم هنا ؟". وبعبارة أخرى، إننا نطلب من التلميذ أن يعي العملية الذهنية الخاصة بكل فرض. مثال : "حدد الكلمات الصعبة"، "عرف بالكاتب"، "بين السؤال الأصلي للنص"...

يفسح تداول الأجوبة مباشرة بعد ذلك، المجال لتداول ملخص عن العمليات المتوخاة مسبقا.



"ينشأ التفكير من المقارنة بين الأفكار. وما يحمل على المقارنة بينها، هو بالضبط تعددها : إن الذي لا يرى إلا موضوعا واحدا، ليست له قط أية مقارنة يقوم بها. والذي لا يرى إلا عددا قليلا منها، ويراها دائما هي نفسها منذ طفولته، لم يقارن بعد بينها قط ؛ لأن عادة رؤيته لها، يسلبه الانتباه الضروري لفحصها. ولكن حالما نصطدم بموضوع جديد، تستبد بنا الرغبة في معرفته، فنبحث له عن تفسيرات ضمن تلك التي هي معلومة لنا. هكذا نتعلم الاهتمام بما هو واقع تحت اعيننا، ويحملنا ما هو غريب عنا ومجهول لنا، على اختبار وفحص ما يمسنا" (روسو).

تعليمات	م المطلوب منكم هنا ؟	خانة العمليات (موزعة فيما بعد
1. اقرؤوا النص وأعيدوا قراءته عدة مرات.	ج :	اقرأ النص
2. ابحثوا عن تعريف لمصطلح : "تعددية" (السطر : 2).	ج :	حدد معنى المصطلحات الصعبة
3. سجلوا ما تعرفونه عن روسو (تاريخه، أفكاره، وأعماله).	ج :	عرف بالكتاب
4. ضعوا علامة على الجواب المناسب الموضوع المركزي للنص هو : ❑ أ) العادة ❑ ب) التفكير ❑ ج) فهم الأفكار	ج :	حدد موضوع النص
5. صوغوا السؤال الذي يجيب عنه النص.	ج :	بيِّن السؤال الأصلي للنص.
6. ضعوا علامة على الجواب المناسب. ❑ يؤكد روسو أن : ❑ أ) تحثنا العادة على مواجهة المعلوم بالمجهول وبالتالي على التفكير. ❑ تدعونا الجدة إلى مواجهة المجهول، وبالتالي إلى التفكير.	ج :	حدد أطروحة الكاتب

في مرحلة ثانية، يتسلم التلاميذ نصا آخر صعب المراس لتمكينهم من إعادة استثمار معلوماتهم وهضمها

كاليكليس : "لكن ما هو جميل وعادل تبعا للطبيعة، إنما هو هذا الذي اتجرأ على مصارحتك به الآن : ألا وهو أن الذي يريد أن يحيا حياة مستقيمة، عليه من جهة أن يدع أهواءه هو، تتضخم قدر المستطاع، وألا يكبح جماحها قط. وأن يكون من جهة أخرى قادرا على وضع قواه وطاقاته وذكاءه في خدمة أهوائه التي هي كذلك من الكبر بقدر ما يمكن : وباختصار، إن عليه أن يقدم لكل رغبة تحدوه، كامل الاشباع. إلا أن هذا كما يبدو لي، هو ما ليس بممكن بالنسبة لمعظم الناس. ولهذا السبب تجدهم يذمون أولئك الذين هم من هذه الطينة ؛ يدفعهم العار إلى إخفاء عجزهم الخاص معتبرين هذه الإباحية شيئا قبيحا، والناس الذين هم بالطبيعة أكثر قيمة، مجرد عبيد لشهواتهم، تماما مثلما ذكرت من قبل. ولأنهم، هم أنفسهم، عاجزون عن تحقيق الإشباع التام لملذاتهم، فقد ابتدعوا الاعتاد والعدالة ورأوا أن الحكمة تكمن فيهما، مع أن هذا ليس سوى نتيجة افتقارهم للقوة والبأس. نعم، ليس هناك بالفعل ما هو حقا أشد قبحا وأكثر شرا، بالنسبة لأولئك الذين تميزوا عن غيرهم بكونهم إما أبناء ملوك، أو بكونهم يمتلكون القدرة على حيازة سلطة معينة، سواء كانت طغيانا أو سيادة، من خلال الإمكانيات التي توفرها لهم طبيعتهم الخاصة، من هذا الاعتدال الحكيم. (Platon : Garigias. 4912-492b).

تعليمات	جِدوا خانة العمليات بأنفسكم
1. اقرؤوا النص عدة مرات. 2. ابحثوا عن معنى "بحسب الطبيعة" ، "الإباحية" وكل المصطلحات التي يبدو لكم معناها غامضا. 3. من هو أفلاطون ؟ ومن هو كاليكليس ؟ سجلوا ما تعرفونه عنهما. 4. ما هو الموضوع المركزي لهذا النص ؟ □ أ) الطبيعة. □ ب) الأهواء. □ ج) الاعتدال. 5. ما هو السؤال الأصلي للنص ؟ 6. ما هو الجواب الذي يقترحه كاليكليس هنا ؟	

يتم جمع الأجوبة لتقويم التقدم الحاصل.

يتم جمع الأجوبة لتقييم التقدم الحاصل، وتحضير تقويمات محتملة (يتم تزويد بعض التلاميذ بنص ثالث سهل الفهم).

في مرحلة ثالثة، ستسمح هذه الطريقة بالتطرق إلى أبحاث جديدة. وبالفعل، من المناسبة "التعريف بالكاتب"، وتحديد موضوع النص... إلخ، لاعداد الفروض الكتابية والشفوية المتعلقة بهذه النصوص في قسم البكالوريا من التعليم العام.

نقترح إذن على التلاميذ أن يحرروا بأنفسهم نصا تحترم فيه جميع هذه المقتضيات، إنطلاقا من العمل الذي سبق إنجازه. وسيكون هذا النص مسودة لمقدمة العرض الخاص بالموضوع الثالث (سلسلة ا ب ج د هـ).

لنأخذ هذا النص على سبيل المثال : **أفلاطون** فيلسوف إغريقي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد. وقد كان تلميذا **لسقراط**، فقام بنقل فكره. وبالفعل، **فسقراط** لم يترك أية وثيقة مكتوبة، بل إن **أفلاطون** هو الذي تكفل بإيراد مقاصده ضمن العديد من أعماله **كفيدون وجورجياس**، عارضا إياها في شكل محاورات بين **سقراط** وخصم ذي وجهة نظر معارضة يحاوره. هذا النص الذي هو نسخة من محاورة **جورجياس**، يعرض وجهة نظر **كاليكليس**، وهو أحد السفسطائين، بصدد الأهواء. والسؤال الذي يطرح، هو معرفة هل ما إذا كان ينبغي أن نطلق العنان لأهوائنا. حيث يرى هذا الأخير أن علينا، لا فقط أن نفسح المجال لنمو الأهواء، بل أن نتمسك كذلك بإشباع أقل رغباتنا ونزواتنا. إنه يريد أن يبرهن **لسقراط** على أن كبح الأهواء والنزوات، عمل مخالف للطبيعة الإنسانية.

يتبادل التلاميذ فيما بعد، انتاجاتهم من أجل تقويم متبادل لبنية عملهم (انظر : الفصل الخاص بالتقويم الشكلي).

رهان العدة :

تشكل هذه العدة "كلا" يسمح بمرافقة التلميذ. إنها تقوده وتقوي تعلماته. وتكمن أهميتها بالخصوص في الانتقال الذي تخوله من مقاربة النص الفلسفي، إلى مقاربة التقويم النصي المبني من قبل التلميذ نفسه ؛ ومن المؤكد أنه لم يتم أخذ جميع

معايير تقويم المدخل (المقدمة) هنا، بعين الاعتبار. مثال : "ضع أطروحة الكاتب موضع إشكال" يصدر عن عدة أخرى جد خاصة. لكن هذه الطريقة في مجملها تنمي ذلك النظر النقدي الضروري لكل تقويم-ذاتي.

3 - **المثال الثاني : تعلم قراءة نص فلسفي ما** (مقدار 3 س و30 د تقريبا. ينجز في بداية السنة)

3.1 - **المتوالية الأولى** (40 دقيقة ؛ أعمال موجَّهة في منتصف - القسم) ؛ الهدف المتوخى من التلاميذ هو التالي : تعلم قراءة نص حجاجي.

1) إنهم مدعوون إلى تمييز نص حجاجي عن بقية أنواع النصوص الأخرى : السردية، الوصفية، البرهانية، (مثال : الاستدلال الرياضي). يشير المدرس إلى أن النصوص الفلسفية هي بصفة عامة نصوص حجاجية.

2) عندئذ يقترح المدرس النص الحجاجي التالي :

"ليس الطقس جميلا اليوم : هناك رياح ضعيفة، ودرجة الحرارة أقل من 30°. وفوق هذا، لدي فرض فلسفي ينبغي أن أنجزه ؛ لن آتي إذن إلى المسبح". الاشتغال على هذا النص (أسئلة المدرس وأجوبة التلاميذ) يسمح باستنتاج :

- أن نصا يتكون من إثباتات (في النص أعلاه، خمسة منها).

- إن هذه الإثباتات متمفصلة فيما بينها بروابط منطقية (":"، "و"، فقرة، "فوق هذا"، "إذن") ؛

-إنها مندمجة في كل (النص)، حيث تقوم بوظائف متباينة : جوهريا أطروحة، حجج، بنية النص إذن أعيد بناؤها : أطروحة وحجتان، الحجة الأولى هي نفسها مبررة بحجتين، مما يجعل عدد الإثباتات خمسة.

- أن الحجاج يستند إلى مسلمات، وبأن النص يكون قابلا للنقاش على هذا المستوى بالضبط. هنا، ثلاث مسلمات : قليل من البرد وحرارة أقل من 30°، علامة على طقس رديء ؛ رداءة الطقس تجعل الذهاب إلى المسبح مستحيلا. إنجاز فرض الفلسفة أولى من الذهاب إلى المسبح.

عندئذ، يستخرج المدرس العملية التعليمية الموالية : أن تفهم نصا حجاجيا، معناه أن تكون قادرا على الإجابة عن ثلاثة أسئلة :

1) ما هو السؤال الذي يعالجه هذا النص ؟ (هنا : هل تريد المجيئ معنا إلى المسبح ؟
2) ما هو الجواب الذي يقدمه للسؤال ؟
3) ما هي الخطوط العريضة لحجاجه ؟

3.2 - المتوالية الثانية (ساعتان تقريبا) :

بين المتواليتين، تكون قد تمت دعوة التلاميذ إلى استثمار ما تعلموها في المتوالية الأولى حول النص.

1	ينازعوننا من كل جانب في حق القبول بنفس لاشعورية والاشتغال علميا على هذه الفرضية. يمكننا أن نجيب عن هذا، بالقول إن فرضية اللاشعور ضرورية	الأطروحة
5	ومشروعة، وأننا نتوفر على أدلة متعددة تُثبت وجوده. إن هذه الفرضية ضرورية لأن معطيات الشعور يتخللها الفراغ للغاية، سواء عند الإنسان السوي أو عند المريض. كما أن بعض الأفعال النفسية التي تحدث باستمرار،	الحجة 1
10	تفترض لتفسيرها وجود أفعال أخرى، لا تستمد مصداقيتها من الشعور. هذه الأفعال لا تنحصر فقط عند الإنسان السوي، في الفلتات والأحلام، وعند المريض، في كل ما ندعوه بالأعراض النفسية والظواهر القهرية. إن	
15	تجربتنا اليومية الأكثر حميمية تضعنا أمام أفكار تراوضنا دون أن نعرف مصدرها، وأمام نتائج فكرية يظل تبلورها مجهولا بالنسبة لنا. وكل هذه	
20	الأفعال الواعية تبقى متفككة وغير مفهومة إذا ما نحن أصررنا على الادعاء بأن كل ما يحدث فينا بوصفه أفعالا نفسية، ينبغي إدراكه من خلال الوعي. إلا أنها تنتظم في كُلٍّ يمكن إظهار تماسكه، إذا ما نحن استكملناها بالأفعال اللاشعورية المستنتجة. والحال أننا نجد في هذا المعنى وفي هذا التماسك	
25	الذي حصلنا عليه، سببا مبررا بما فيه الكفاية للذهاب أبعد من التجربة المباشرة. وإذا ما تأكد بالإضافة إلى هذا، أن بإمكاننا أن نؤسس على فرضية اللاشعور، ممارسة مكللة بالنجاح، نستطيع بواسطتها التأثير على مجريات	الحجة 2
30	الشعور طبقا لهدف معين، فإننا نكون بذلك قد أحرزنا بحق على دليل قاطع بوجود هذا الذي افترضناه. ينبغي إذن التسليم بأن الإقرار بوجوب كون كل ما يحدث في المجال النفسي شيء معروف من قبل الشعور، ادعاء باطل.	

التعبير عن الأطروحة من جديد بشكل داحض

S. Frend : Mytapsychologie. Gallimard. Idées. P. 66-67

يتحدد اختيار النص بخصائصه الشكلية التي تسهل عملية التعلم المستهدفة من جهة، وبكونه يتطرق لجزء من المقرر الذي نعالجه من جهة ثانية، وهو هنا : الشعور واللاشعور.

تلقى التلاميذ إشارة البحث عن الروابط المنطقية وتأطيرها، واستخراج التمفصلات الأساسية للنص، وتسطير المفاهيم الجوهرية والإشكالية، ثم إعادة تشكيل بنية النص انطلاقا من ذلك (أطروحة، حجج مركزية)، وأخيرا استخراج الإشكال الذي يعالجه.

أبان تصحيح التمرين على أن :

– التلاميذ يميلون إلى اعتبار الجمل (الأدوات) الربطية والجرية والظرفية روابط (علامات) منطقية واستخراجها بوصفها كذلك. إنهم يكتشفون من خلال مواجهة أعمالهم لبعضها ضمن مجموعات صغرى، بأن بعض أطراف الجمل كـ("ينازعوننا..."، "نسطيع أن نجيب..."، "إنها ضرورية لأن..."، "يتأكد بالإضافة إلى ذلك..." ؛ يمكنها أن تعبر عن تمفصلات.

– بأنهم يجدون صعوبة في التمييز بين التمفصلات المركزية والتمفصلات الثانوية ("سواء عند... أو" في السطر الخامس والسادس ؛ "لا... فقط..." السطر السابع، "إلا أنها..." السطر الثاني عشر). إنهم يتعلمون من خلال هذه الصعوبة بأن الإشتغال بتحليل نص ما، لا ينفصل عن الفهم الشامل له. هذه النقطة الأخيرة سيعاد تناولها في المتوالية الثالثة، مع ترسيخ فكرة "فرضية القراءة" القائدة للعمل : معنى النص يتعين انتاجه !

تفضي هذه المرحلة الأولى إلى بناء جدول من ثلاثة أعمدة، تجدونه معروضا في نهاية الفصل.

– العمود الأول المعنون بـ : "ما يقوله النص"، يسمح، والمدرس ينشط العمل الجماعي للقسم، بتسجيل على نحو وجيز، التوضيحات الضرورية لجعل النص مفهوما ("مشروحا" سبق أن تحددت في نهاية عملية تفكير جماعية، بوصفها تعني : صار مفهوما لدى آخر، وبالتالي واضحا). هكذا نوضح الإحالة إلى الضمير "هم" الواردة في (1.1) وحجج الأطروحة التي يدافع عنها. نحدد العبارة "اللاشعور النفسي".

نسلط الضوء على مفهوم الفرضية التي تطالعنا قبل كل شيء بوصفها افتراضا وتخمينا متشككا، الشيء الذي يعارضه الإثبات الفرويدي مستندا إلى "عدة أدلة" (5.1). وأخيرا، يخول لنا تحديد منزلة الفرضية في المنهج العلمي (التجريبي) والتفكير في وسائل اختبارها، الحصول على "مفتاح" بناء النص (ويهيئ للمتوالية التالية التي تسمح بتنصيب فكرة الإعراب عن "فرضية" للقراءة).

يمكن إجراء التفسير الموالي للنص بسرعة انطلاقا من العمل الذي سبق إنجازه عن التحليل النفسي (التوضيح من خلال أمثلة. إشارات فرويد إلي الفلتات والزلات والأحلام والأعراض النفسية... إلخ). يشكل كل مثال مناسبة للتحقق من الفرضية، وتوضيح سيرورة اختبارها والوقوف على مفهوم المعنى وإلتماسه ومساءلته.

- العمود الثالث الذي يحمل عنوان "اسئلتنا"، يتم ملؤه بالموازات مع العمود الثاني، وتعرض فيه الإستفهامات النقدية التي صاغها التلاميذ.

يشير المدرس في نهاية المتوالية، إلى أن المنهج الذي تم توظيفه، يمكن استعماله من أجل الإعداد لدراسة النصوص المقترحة في البكالوريا دراسة منسقة : نتائج العمودين الأولين، من شأنها أن تشكل أساس الجزء الأول من الفرض (التحليل، والتعليق)، في حين تشكل نتائج العمود الثالث أساس الجزء الثاني منه (المناقشة واستخراج حمولة النص).

3.3 ـ **المتوالية الثالثة** : (40 دقيقة للجزء المنهجي الخالص) :

في طور الإعداد للمتوالية الثالثة، تتم دعوة التلاميذ إلى دراسة نص جديد **لفرويد** (أسفله)، والإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد تسمح باستخراج المشكل الذي يعالجه النص، وكذا أطروحته وحجته المركزيتين.

مع توالي القرون، ألحق العلم بالأنانية الساذجة للإنسانية، تفنيدين خطيرين. المرة الأولى، عندما اثبت أن الأرض ليست مركزا للكون، وأنها لا تشكل سوى نزرا لا معنى له في النظام الفلكي الذي نستطيع بالكاد تمثل عظمته. هذا البرهان الأول هو ما يقترن عندنا باسم **كوبيرنيك**.

التفنيد الثاني، لحق بالإنسانية من جراء البحث البيولوجي، الذي أحال إلى عدم مزاعم الإنسان امتلاك مكانة متميزة في نظام الخليقة، مقيما الدليل على سلالته التي

ترجع إلى الحيوان، ومبرزا طبيعته الحيوانية الغير قابلة للتجاوز. هذه الثورة الأخيرة اكتملت في أيامنا هذه، بظهور أعمال كل من **داروين**، وألاس وأتباعهما ؛ وهي أعمال أثارت حفيظة ومقاومة أعتى المعاصرين.

التفنيد الثالث : سيلحق في أيامنا هذه ؛ بجنون العظمة الإنسانية من طرف أبحاث علم النفس، الذي يحمل على عاتقه مهمة إظهار أن الأنا ليس أبدا سيدا في عقر داره، بل هو من الضآلة، بحيث لا يملك سوى معلومات قليلة ومتشظية عما يحدث خارج وعيه في حياته النفسية.

من هنا انتصاب العراقيل بشكل عارم في وجه علمنا هذا، نسيان كل قواعد اللياقة الأكاديمية، واندلاع معارضة تحاول زحزحة كل عوائق المنطق السليم.

S. Freud. Introduction à la psychanalyse. Payot, Paris. 1916

تكمن الصعوبة في كون كل الإثباتات المقترحة، توجد داخل النص ؛ بحيث يعثر السواد الأعظم من التلاميذ على الأجوبة الصحيحة، بمجرد مواجهة أعمالهم لبعضها، (مخرج ذو حدين لمدة 10 دقائق) ذلك أن العمل الجماعي لا يحصل بالفعل، إلا انطلاقا من الأجوبة المغلوطة : تتم دعوة التلاميذ إلى التحقق مما إذا كان الجواب المقدم يتطابق حقا مع ما قدموه بوصفه السؤال، ومما إذا كان ما قدموه كحجة، ينسجم بالفعل مع ما اعتبروه الجواب.

ضعوا بالنسبة لكل سؤال مرقم، علامة على الجواب الذي يبدو لكم صحيحا :

1) الإشكال الذي يعالجه هذا النص هو التالي :
- ☐ لماذا يكون الإنسان أنانيا ؟
- ☐ كيف نفسر المعارضة التي تواجه بها اكتشافات التحليل النفسي ؟
- ☐ أي تفنيدات الحقها العلم بعظمة الإنسان وكبريائه ؟

2) أطروحته (ما يسعى إلى إثباته) هي كالتالي :
- ☐ الإنسان ليس مركزا لكون.
- ☐ الأنا ليس قط سيدا في عُقربيته.
- ☐ يثير التحليل النفسي تمردا شاملا، لأنه يناقض النزعة الأنانية الساذجة للإنسانية.

3) في الحجاج، يظهر النص من خلال التقارب الذي يجريه بين اكتشافات كوبرنيك، داروين والتحليل النفسي، حيث أن :

- ◻ الاكتشافات العلمية غالبا ما تناقض رغبة الإنسان في العظمة، الشيء الذي يفسر سوء الاستقبال الذي تلاقى به.
- ◻ العلماء ينسون في معظم الأحيان اللياقة الأكاديمية، ويفتقرون إلى المنطق النزيه.
- ◻ التقدم العلمي ينمي النزعة الأنانية الساذجة وإحساس الإنسانية بتفوقها.

4) شرح الكلمات والعبارات :

"الأنا ليس سيدا قط في عُقربيته"، تعني :

- ◻ الإنسان ليس حرا لأنه خاضع باستمرار لسلطة تراتبية عليا.
- ◻ إنه لا يراقب إلا جزءاً ضئيلا من حياته النفسية.
- ◻ ليس له مكانة متميزة في نظام الخليقة، بل هو مجرد نتاج لتطور أنواع الحيوان.

نستخلص من التمرين قاعدة عامة :

لفهم نص ما، ينبغي الإعراب بصدد موضوعه، عن فرضية للقراءة. هذه الفرضية تصب في اتجاه السؤال الذي يعالجه، الجواب الذي يقدمه، والحجة أو الحجج التي يستند إليها ذلك الجواب ؛ وهذه الفرضية ينبغي، اختبارها ومراجعتها. المراجعة ستكون مزدوجة :

1) إنها ستنصب على التماسك الداخلي للفرضية، تماسك السؤال مع الجواب المفترض، وتماسك الحجج مع الأطروحة المفترضة.

2) ستنصب على ملاءمة الفرضية للنص ؛ هل تسمح هذه الفرضية بإدراك كلية إثباتات هذا النص، بحيث تبدو كما لو أنها ضرورية لنظامه العام.

3.4 ـ ملحق المتواليات الثلاث :

1) يفسح هذا النموذج بمتوالياته الثلاث، المجال لتقويم نهائي من خلال فرض يقوم فيه التلاميذ بدراسة مقارنة بين نصين متناقضين حول حسن استعمال الأهواء (Platon - Gargias. 4912-4926 : Discours de calliclès, Alain-Propos). تتم دعوة التلاميذ إلى استخراج السؤال (المطابق) الذي عالجه النصان، وأطروحتيهما المتناقضتين؛ وإلى تحليل حجاجهما واستخلاص مسلماتهما ومواجهتها فيما بينها.

وإلى تشييد فرضية انطلاقا من ذلك، حول محور الهوى/الحرية. ينفتح هذا الاقتضاء الأخير باتجاه متوالية منهجية جديدة عن الأشكلة.

2) سيكون على التلاميذ أن يتعلموا من خلال تعميق نوعي جديد لقراءة النصوص الفلسفية، بأن وظيفة نص فلسفي ما، ليست بالضرورة هي إقامة الحجة على صحة أطروحة (أو دحض أخرى، الشيء الذي هو مجرد تنويع للنص الحجاجي) ؛ بل قد يهدف أيضا إلى تحليل وصياغة الإشكال (أشكلة) أو توضيح مفهوم (مفهمة).

يتعين عليهم من جهة أخرى، أن يتعلموا استخراج بنية النص انطلاقا من التحليل، وإبراز شبكة العلاقات التي تنسجها تصوراته (تضارب التصورات، تبعاتها ومقتضياتها).

	ما يقوله النص	شـروحـاتـنـــا	أسئلـتـنـا
إشكال	1. ينازعوننا في الحق بقبول وجود نفس لا وعية وفي الاشتغال علميا بهذه الفرضية.	- "هم" : الحس المشترك، وأيضا فلسفات الوعي والذات (Alain) التي ترى بان كل ما هو نفسي، هو بالتحديد وعي. أما إذا كان هناك من لاشعور، فهو لا يكون إلا فزيولوجيا. - "نفس لا واعية". النفس : هي كل ما له صلة بمجال الروح، وبالتالي بالفكر إحساسا وتصورا. فالإقرار إذن بوجود نفس لا واعية، معناه الإقرار بوجود تأثرات (رغبات، وإحساسات وعواطف) وبوجود تمثلات (أفكار وصور) لا واعية. - سجلوا نزوع فرويد إلى أن يجعل من التحليل النفسي علما.	
الأطروحة	2. يمكننا أن نرد على هذا بالقول إن فرضيـة اللاشعور ضـروريـة ومشروعة، وأننا نتوفر علـى عـدة أدلة.	"فرضية" : لا تعني هنا افتراضا متشككا (هناك أدلة). بل إن الفرضية في المجال العلمي، هي بمثابة خطاطة للتفسير يبنيها العالم ولا تكون معطاة في التجربة. لتفسر مجموعة من الظواهر الملاحظة. وتكون مشروعة إذا مكنت من فهم جل هذه الظواهر بكيفية متماسكة، وضرورية إذا ما كانت هي الطريقة المنطقية الوحيدة لتحقيق ذلك. إنها إذن مبرهنة، أي مقبولة بوصفها صحيحة.	

الحجة 1	3. إنها ضروري، لأنها الطريقة المنطقية الوحيدة (معنى، تماسك) لتفسير بعض الظواهر النفسية الملاحظة (الواعية). ليس فقط الظواهر "الغريبة". سواء عند الإنسان السوي أوعند الإنسان المريض (الفلتات والأحلام (الأعراض والظواهر القهرية) ولكن أيضا الظواهر المعتادة "أفكار غير متوقعة"، "نتائج فكرية".	- استدعاء بعض الأمثلة وتحليلها : - أحلام، فلتات، أعراض عصابية، - وكذلك بعض الأفكار والاسقاطات إنها الطريقة الوحيدة لتفسير الأفعال النفسية تفسيرا متماسكا وافتراض أن لها معنى (= هدفا) لا تدركه الذات نفسها، وعليه فإن فرضية اللاشعور ضرورية. فعلا، معنى ← غاية ← قصد ← فكر	- هل فرضية اللاشعور هي التفسير المنطقي للظواهر التي ذكرها فرويد ؟ - إذا كانت بعض أفكارنا ذات أصل لا شعوري، فماذا عن حريتنا ؟ - هل المعنى واقعي أم وهمي ؟ (انظر نص ألان Alain).
الحجة 2	4. يتأكد بالإضافة إلى هذا، أن هذه الفرضية تؤسس لممارسة مكللة بالنجاح.	استحضار مثال من العلاج بواسطة التحليل النفسي (م. كاردينال : الكلمات قوله. شريط سينمائي. تتم مشاهدته مع التلاميذ على الفيديو).	هل نجاح الممارسة كاف لضمان حقيقة أسسها النظرية (مثال مضاد).
إعادة الصياغة في شكل دحض	5. ينبغي إذن الإقرار بأنه ليس من الممكن أن يكون كل ما هو نفسي، مصدره الوعي.		إذا لم يكن الوعي هو ماهية الفكر، فبما تحدد إذن ؟

للمزيد من المعلومات

F. Cossutto : Eléments pour la lécture des textes philosophiques, Bordas. Paris. 89.

A. Souriau, "Trente usages de textes philosophiques" Revue de l'enseignement philosophiques. Octobre - novembre 1971.

B. Fischer. "La lécture en classe de philosophie" Revue... Septembe. Octobre 1990

الفصل السادس

من التقييم الإجمالي إلى التقييم التكويني

التقويم أو التقييم(*) أداة لمراقبة الجواب المؤسساتي الذي تتطلبه التربية. إنه ضرورة اجتماعية في نظر الأسر التي ترى في النقطة بكيفية سحرية دليلا على "ما وصل إليه الطفل" في مجال الانضباط والنظام، كما أن له بنوع خاص، دورا بيداغوجيا هو الذي يهمنا هنا.

هذا الأخير، يمكن تأويله بمعنين : بكيفية اجمالية محضة ؛ حيث تكون النقطة جزاء حصيلة، منتوج نهائي، اختبار، وتعبير عن مستوى معين بالنظر إلى معيار ما. أو بكيفية جد تكوينية بحيث يكون التقويم دعما لتعلم التلميذ من خلال تملك معايير النجاح ونهج التأهيل، هذا بالإضافة إلى أنه يضبط الممارسة الديداكتيكية للمدرس.

1 ـ تنسيق التقييم الإجمالي :

نعرف التقييم بصفة شاملة، باعتباره "جردا للمعلومات الضرورية للقيام بتحليل الفارق بين النتائج المنتظرة والمحصلة. والتي تفضي إلى حكم قيمة، ويمكنها أن تؤسس لقرارات توجه الفعل".

1.1 ـ اعتباطية التقييم الإجمالي :

يتضح من الدراسات الدوسيمولوجية المقارنة بين التخصصات، بأن الاعتباطية تطغى في مجال الفلسفة : النقطة "التي تبدو غير قابلة للنقاش" بالنسبة للورقة المزدوجة

(*) على المستوى الاصلاحي، عادة ما يتم في اللغة العربية نوعا من التذبذب بين لفظي **تقييم وتقويم**، للدلالة على اللفظ اللاتيني Evaluation ؛ ولقد سبق لنا في دراسات أن ميزنا بين هذين الاستعمالين، مبرزين أن لفظ **تقييم** يفيد الحكم والقياس معا ؛ في حين أن لفظ **تقويم**، يفيد بالإضافة إلى ذلك عملية التصحيح للأخطاء والهفوات التي وقع فيها الفرد الذي خضع لعملية التقييم (المراجعات).

الواحدة، تقتضي معدل 762 مصححا حسب بانيول Baniol (468 في الفرنسية، 78 في الرياضيات).

تحليل جسامة هذه الفروق، يسمح باستخلاص ما يلي :

– التأويل المتباعد في كيفية معالجة نفس النمط من الاختبار (مثال الموضوع الثالث : شرح النص دون نقد، التفسير النقدي على امتداد النص، التفسير ثم المناقشة، بحث بالإحالة إلى النص...) :

– تعدد معايير التصحيح (إلى حدود تسعة عشر، تبعا لمنطقة باريس، وسبعين بالنسبة لإعدادية وظفت لهذا الغرض شبكة إعلامية).

– التوازن المختلف لهذه المعايير حسب المواضيع والنسخ، والمصححين ؛

– الترجمة المتضاربة للمعايير التوافقية إلى نقط رقمية.

– تعدد التأويلات المشروعة لنفس الموضوع، والقابلة للتعريف بعديا فقط، مما يحول دون إيجاد نموذج وحيد وقبلي لتصحيح/نموذجي ؛ تصطدم محاولات التنسيق كذلك ببعض التناقضات.

– بين ضبط معايير التصحيح و"حرية" مختلف التأويلات المتعلقة بموضوع ما أو النمط الثالث من الاختبار :

– بين معايير جد دقيقة لتقليص الاعتباطية، لكنها متعددة للغاية، تحول دون التنقيط التحليلي، الشيء الذي يترتب عنه اللجوء إلى تنقيط أكثر شمولية... وذاتي ؛

– بين مقتضى مسطرة أكثر صرامة "لحماية" التلميذ، وتأكيد السلطة المطلقة لحكم كل مصحح...

ومع ذلك، تظل ذاتية التنقيط مسلمة راسخة في أذهان العديد من مصححي الفلسفة، رغم التذكير الحثيث بمبدأ الواقع الدوسيمولوجي... كما لو أن سحر الرقم علامة على صرامة التقييم البشري...

1.2 ـ بحث حول تنقيط امتحان الفلسفة في البكالوريا :

في مواجهة هذه الوضعية، حدد فريق من أساتذة الفلسفة كهدف له، وذلك في إطار MAF« PEN بتولوز، الحث من خلال نشر مقالات وإجراء بحوث وتداريب، على خلق نقاش بين مدرسي الفلسفة حول تقييم امتحان البكالوريا وتنقيطه بهدف الوصول إلى مواقف معقلنة واجماعية.

1.2.1 ـ الوقائع العينية :

حاول هذا الفريق بادئ ذي بدء معاينة الواقع. وقد تمكن بفضل دراسة احصائية لنتائج الامتحان في مادة الفلسفة بكالوريا 1987 بأكاديمية تولوز من جهة، وبفضل تجربة إعادة قراءة نسخ الاختبار أثناء تدريب بيداغوجي من جهة ثانية ؛ من استخلاص ثلاث ملاحظات :

أ) وجود فوارق مهمة في معدل النقط بين المصححين لنفس الفروض. هذه الفوارق لا يمكن تفسيرها فقط بتباين قيمة الأجوبة. ذلك أن توزيع المرشحين على مختلف لجن التحكيم، كان توزيعا اعتباطيا بالأساس. الشيء الذي تتوجب معه نظريا اختفاء أوضح الفوارق. هذا الفارق كان ضئيلا بالنسبة للفئة 1 : A (2,42 نقطة بالنسبة لسبعة محكمين ؛ لكنه وصل إلى 5,9 نقطة بالنسبة للفئة B (21 مصححا)، حيث نلاحظ بوضوح توالي المعدلات من 5,7 إلى 11,6، الشيئ الذي تنتفي معه فرضية كون هذا الفرق قد يرجع إلى "انحراف" بعض المصححين.

يبقى أن الأمر يتعلق بفوارق احصائية ليس إلا. ذلك أن اللجوء إلى التصحيح المتعدد لنفس الفروض (عشرة مصححين)، أبان عن فروق أكثر أهمية من قبل : من 6 إلى 14 نقطة بالنسبة لنسخة من الفئة A (معامل : 5 = 40 نقطة !)، ومن 1 إلى 8 بالنسبة لأخرى، ومن 7 إلى 13 بالنسبة لثالثة وهكذا...

ب) معدل النقط متدني بشكل غير طبيعي : فهو يتموقع بين 7,51 بالنسبة لفئة B، و8,63 بالنسبة لفئة A2. أقل من ثلث الأوراق المصححة بلغ معدل (من : 28,4% بالنسبة للفئة B إلى : 36,7% بالنسبة للفئة A2). في حين تتراوح النسبة المئوية للأوراق التي تساوي نقطتها أو تزيد عن 8، ما بين 51,5% بالنسبة لـ : A1 و62% بالنسبة لـ : A2.

مع افتراض أن النجاح في البكالوريا يتوقف على الاختبار الفلسفي وحده، وأن سبعة مرشحين من بين العشرة الناجحين في الامتحان الكتابي سيجتازون الاختبار الشفوي، فإن النسبة المئوية من المقبولين ستتراوح ما بين 44،7% بالنسبة لـ : A1 ، و54,4% بالنسبة لـ : A2 وتتموقع على العموم في مادون 50%.

ج) استعمال سلم التنقيط : لا يمكن التصديق بتطبيقه في حالة وجود بعض النقط من قبيل 17، 18 أو 19. وبالفعل، فإن النقط التي تفوق 15، لا تمثل سوى 1% من المجموع، بين 8 و20 مرة أقل من النقط المتراوحة ما بين 0 و5، تبعا للفئات.

هكذا، تجد الإشاعة التي تروج عن اعتباطية التصحيح المميز لاختبار الفلسفة، وكذا الرأي القائل، بأن "الفلسفة في البكالوريا لا يعول عليها"، واللذان يحبطان كثيرا تلامذتنا ويهددان جودة تعليمنا، سندهما بشكل واسع.

1.2.2 - تحليل أسباب الاختلالات الملاحظة :

يبدو فعلا، أن التغاير في التنقيط والصرامة الملحوظة، مردهما إلى غياب دقة أهداف تدريس الفلسفة بالأقسام النهائية ثانوي (تدريس نحن جد فخورين به... وإن كنّا لا نعرف أهدافه إلا بشكل غامض)، وإلى عدم أخذ تنوع شروط التدريس وجوانب تكوين التلاميذ بعين الاعتبار بما فيه الكفاية، سواء في مجال التنقيط أو من حيث التدريس في نفس الوقت. حيث يتم الركون إلى نموذج مهيمن وغير راهن : نموذج التلميذ المكون تكوينا أدبيا كلاسيكيا متوجها نحو الدراسات الأدبية العليا.

هناك عامل آخر أيضا، يتمثل حسب حالات عديدة، في عدم تطابق بعض الموضوعات وأشكالها مع القدرات الحقيقية لتلامذة الأقسام النهائية : حيث يكون على المصحح عندئذ، إما أن يتموقع في مستوى مطلب ليس في متناول السواد الأعظم، أو أن يأخذ بعين الاعتبار صعوبة الموضوع ولو من الناحية الشكلية، فيسعى إلى البحث، مخمنا من وراء عروض تقريبية بالضرورة، عن جودة ومزايا لا يسمح الموضوع نفسه قط بإظهارها : تمرين مرهق ذو نتائج اعتباطية !

إذا كانت هذه الفرضيات صحيحة، فإنه من اللازم وضع أهداف تدريس الفلسفة بالأقسام النهائية، موضع علاقة وتماسك على وجه السرعة، وأن يتم توضيحها وضبط أشكال الاختبارات والتمارين التي تسمح بتقييم هذه الأهداف (وجعلها ممكنة التحقيق)، وكذلك معايير تنقيط هذه الاختبارات والتمرينات.

1.2.3 - سبل التقويم :

لقد وجهت مجموعة MAFPEN للبحث والتكوين بتولوز، بحوثها في هذا الاتجاه بالضبط. وأعدت لهذا الغرض عُدّة من ثلاث مراحل :

- المرحلة الأولى : إنجاز بحث حول ممارسات التصحيح بالبكالوريا.

رام هذا البحث الذي أنجز بمقربة 135 استاذا للفلسفة بالمؤسسات العمومية بأكاديمية تولوز، تحقيق ثلاثة أهداف :

- التمكن من تدقيق وتقويم فرضيات عمل المجموعة.

- تمكين كل واحد من توضيح معاييره الخاصة به في التقييم، ووضعها موضع اختبار نقدي.

- استخلاص عناصر توافقية بهدف بلورة شبكة لتصحيح اختبارات البكالوريا، أو على الأقل، عناصر مناظرة تُرسَل إلى الجميع.

استمارة تسائل مجموع الأساتذة المعنيين حول ممارستهم للتصحيح، طالبة منهم أن يحددوا :

- مقتضياتهم أومطالبهم "المثالية"، التي يواجهون بها أوراق الاختبار أثناء التصحيح (وبالتالي معاييرهم في التنقيط).

- ما يبدو لهم مطلوبا حسب مستويات مختلفة من التنقيط (6، 10، 12، 15) .

- الكيفية التي يصوغون بها المقتضيات تبعا للفئات ومراحل السنة الدراسية.

ولقد تم التوصل بأربعين جوابا، الشيء لا يمكن بطبيعة الحال، من إجراء معالجة احصائية علمية للنتائج. ومع ذلك ثمة خلاصات أساسية يمكن استنتاجها :

يحصل اتفاق، عندما يتعلق الأمر بتحديد مطالب المصحح المثالية بالنسبة للبحث. نسبة شبه مجهولة تحبذ أن تعثر على "صياغة لمشكل ما انطلاقا من السؤال المطروح" (96%) ؛ "منهجية متماسكة كليا" (100%)، مرتكزة على "عملية تحليلية للمفاهيم المناسبة للموضوع، وتعمل على تقدم التفكير" (100%). تظهر بعد هذا، فصيلتان من المصححين : أولئك الذين ينتظرون علاوة على هذا، أن يجدوا "احالات فلسفية مناسبة للسؤال المطروح وعلى علاقة بالموضوع" (70%)، وأولئك الذين ينتظرون قبل هذا وذاك، إيجاد "محاولة تنظيرية لتجربة ما، أو لممارسة ما، بعيدة كل البعد عمّا هو ثانوي" (30%).

أما بالنسبة لدراسة النص المنسقة، فتتمتع بنفس الاجماع، إذ "يرجى" من المرشح أن يعرف "ضبط السؤال الذي يعالجه النص والجواب المقدم له"، و"استخراج بنية الحجاج". وأيضا "ضبط وتحديد المفاهيم الأساسية".

هذا الإجماع، يتبخر عندما يتعلق الأمر بتحديد ما يطلب في مستوى معين من التنقيط. وتكون هذه الخلافات اشد وضوحا في التنقيط عندما يتعلق الأمر بأسفل السلم. ويقل عندما يتعلق الأمر بوضع 12 فما فوق. ومع ذلك، بإمكاننا – وهذه إحدى النتائج الثمينة لهذا البحث – استخلاص بعض نقط الالقتاء والاتفاق.

ثمة، أولا وقبل كل شيء، اتفاق يرتسم حول ما يميز المطلب الفلسفي الذي نريد أن نقيّم تمثيله من طرف المرشحين. فأن نفكر فلسفيا، معناه بصفة شاملة، أن نكون قادرين على إنجاز ثلاث عمليات متناسقة : المفهمة، الأشكلة، الحجاج، ويبقى علينا، من أجل تعليمها للتلاميذ، تحديد مختلف مستويات تحقيق هذه العمليات الأساسية الثلاث.

يمكننا، في ما يتعلق بالنقطة الرقمية، أن نفرض وجود عمل فلسفي شدري، للحصول على 6 فما فوق، ("عمل حول مفاهيم الذات" "بعض المقاطع المصاغة جيدا"، مثلا) ؛ مع ضرورة أن يكون الموضوع أو النص قد أُخذ بعين الاعتبار ؛ وللحصول على المعدل، لابد أن يكون هناك، زيادة على العمل الشدري، إدراك شمولي للإشكال الفلسفي الذي يعالجه الموضوع، وأن تكون الفكرة الموجهة أو الخيط الناظم للتحليل حاضرا ؛ وللحصول على 12 فما فوق ؛ لابد من التماسك الشامل والكلي للحجاج و، أو للتحليل ؛ إلخ.

المرحلة الثانية : إنتاج شبكة لتقييم اختبارات الفلسفة في البكالوريا.

هذه الشكبة المتبلورة انطلاقا من نقط الالتقاء التي اسفر عنها البحث ؛ والمرفقة أسفله بجدول تلخيص مفهرس، قد تم بتها بالقرب من مجموع المصححين لهذا الاختبار في دورة 1990 بأكاديمية تولوز.

لقد سمحت دراسة إحصائية جديدة، تمت انطلاقا من لوائح التنقيط التي بعث بها مصححون وظفوا الشبكة الجديدة (70 حكما)، من ملاحظة التقليص الحاصل في

فارق النقط والارتفاع الطفيف لمعدل التنقيط ؛ وذلك مقارنتها بدراسة إحصائية أجريت حول اختبار 1987.

لقد انتقل الفرق في الفئة A من : 2,42 نقطة (7 حكام) إلى 1,5 نقطة (9 حكام)، والمعدل من : 8,09 إلى : 8,63 ؛ وفي الفئة : A2، انتقل الفرق من 3 نقط (12 حكما) إلى 1,34 نقطة (7 حكام) والمعدل من : 8,63 إلى : 8,53 ؛ وفي الفئة B. انتقل الفرق من 5,9 نقط (21 حكما) إلى : 1,86 نقطة (10 حكام)، والمعدل من 7,51 إلى 8,63. وفي الفئة : D انتقل الفرق من 3,44 نقطة (26 حكما) إلى 2,47 نقطة (12 حكما) بينما انتقل المعدل من 8,01 نقطة إلى 8,46.

	نقطة	عناصر التقييم : تحقيق الأهداف
	ما بين 0 و 6	غياب السؤال الفلسفي والحجاج (نسخ تعتمد على السرد والوصف والاستظهار). خروج عن الموضوع ناتج عن غياب قراءة مضبوطة لعبارة الموضوع. "نسخ مجتهدة" في حوالي 6.
	ما بين 7 و 9	أخذ الموضوع بعين الاعتبار (ولو بشكل سطحي وسوء فهم). و عناصر التحليل الفلسفي (العمل على توضيح مفاهيم الموضوع ؛ بعض المقاطع مصاغة جيدا). لكن الفرض يفتقد إلى الوحدة الشاملة.
	ما بين 10 و 11	إنتاج مقاربة للإشكال انطلاقا من السؤال المطروح و تحليل أكثر أو أقل منهجية لهذا الإشكال بهدف حله.
	12 فما فوق	طريقة التفكير متماسكة على نحو شمولي انطلاقا من الإشكال المصاغ بوضوح. الاشتغال بتحليل المفاهيم على نحو يناسب الموضوع ويعمل على تقدم التفكير.
	عناصر فائقة التقدير	ثقافة فلسفية مدمجة بشكل جيد ومتمكن منها. تجدر التفكير في تجربة التلميذ وثقافته.

قراءة النص	ما بين 0 و 6	نص – دريعة. معنى – مضاد غير مبرر. اسهاب سردي. "نسخ مجتهدة" في حدود 6.
	ما بين 7 و 9	قراءة "حرفية" صحيحة للنص. و بعض العناصر الداعمة للتحليل الفلسفي (ضبط الأفكار، وتحليل المفاهيم، ضبط التمفصلات، مقاطع مبرهنة جيدا)، عمل مجزأ.
	ما بين 10 و 11	توضيح وصياغة المشكل الفلسفي المعالج من قبل النص. و عناصر داعمة للتحليل الفلسفي. استخراج تماسك مجموع النص بكيفية سيئة.
	12 فما فوق	شرح واضح للمشكل. و عرض متماسك لمنهجية الكاتب في شموليتها و العمل على تحليل المفاهيم ودورها في النص.
	عناصر فائقة التقدير	وضع النص ضمن منظور. ثقافة فلسفية متمكن منها. نص مموقع ضمن "التقليد والتراث الفلسفي". تمفصل الأشكال مع تجربة وثقافة التلميذ شرح المسلمات، توظيف النص ورهانه.

هذه النتائج ينبغي تلقيها بحذر وتأويلها باحتراز : فحجم العينة ليس هو نفسه، خصوصا وأن الأساتذة المتطوعين هم وحدهم الذي استجابوا للتحري. لذا من الأهمية بمكان مقارنتها بالنتائج الكاملة للأكاديمية. إلا أن ملاحظات المصححين تظل مع ذلك دالة :

- إنهم يقيّمون بصفة عامة، الشبكات الفاعلة ؛ لكن هذه الأخيرة تظل في حاجة إلى مراجعة على مستوى بعض النقط، خصوصا بالنسبة للفئتين التقنيتين F وG اللتين ماتزال ملاءمة الشبكة لهما في طريقها إلى التبلور ؛

- إنهم ما زالوا يشيرون إلى صعوبة الموضوعات وعدم ملاءمتها، كعوائق وكأسباب مؤدية إلى ضعف المعدلات ؛

- إنهم يأسفون لكون لجن الوفاق لا تؤدي دائما عملها المتمثل في العمل على ملاءمة الخانة مع خصوصية الموضوعات.

المرحلة الثالثة : تمكين المصححين من امتلاك معايير التنقيط.

مما لاشك فيه أن اقتراح شبكة لمعايير تقييم اختبارات البكالوريا بالنسبة للمصححين (وللتلاميذ بطبيعة الحال)، شيء مهم. إذ ينبغي لهؤلاء الفاحصين امتلاك هذه المعايير والوصول إلى اتفاق حول كيفية تأويلها. ويقتضي هذا طريقة شخصية من جانب كل واحد، من أجل عقلنة ممارسته ومساءلة أنماط مرجعيته اللاواعية التي تشرط قراءته للشبكة، حتى لا يظل تمييز المعايير المقترحة في الإنتاجات الخاصة، اعتباطيا ؛ الشيء الذي قد يحول دون الوصول إلى التناسق المرجو من حيث المفاهيم.

ينبغي إذن لنشر الشبكة، أن يندرج ضمن عُدة أكثرا اتساعا، وأن تحتل موقعها في إطار التكوين الأساسي والمستمر للأساتذة على نحو يمكن من التفكير في أهداف تدريس الفلسفة وفي العُدد الديداكتيكية الكفيلة بتحقيقها. إن هذا مجال بحث محدود في الزمان وموجه حاليا نحو تحليل أنماط وأشكال الموضوعات التي تمكن في الإطار المؤسساتي الحالي، من التقييم الجيد للكيفية التي يبلغ التلاميذ من خلالها أهداف تدريس الفلسفة في النهائي : موضوعات للبحث مدعمة بالنصوص، تحرير موضوعات في شكل قضايا جد موسعة، توجه العمل على أشكلة الموضوعات ذات الطابع التقليدي، لكنها تستجيب إلى شروط مضبوطة، هي بمثابة أدوات ملائمة للتقييم.

وفي الختام، تنبغي الإشارة إلى أنه على البحث، أن يهتم أيضا بمشاكل منزلة الاختبار الشفوي في الفلسفة، وبأهدافه وتقييمه.

2 ـ التقييم كضبط للتعلم :

2.1 ـ مفهوم التقييم التكويني :

يهيمن التقييم في الفلسفة في شكل ضغط ثلاثي بالخصوص :

- دراية فلسفية، ينبغي التمكن منها خلال سنة واحدة (ضرورة التقييم على المدى القصير)،

- إكراهات شاهدية للبكالوريا (المصححون لا يعرفون التدريس بدون اختبار أو نقطة، كما في السنة الثانية أو الأولى ؛ المقتضيات التشريعية لبيانات النقط والكراسات، وطرائق التقويم النهائي، تقود إلى الحضيض كل أنماط الفروض).

- سيادة منطق التدريس وليس التعلم، الناتج عن إعطاء الأولوية لخطاب المعلم.

والحال أن هذا التقييم الإجمالي مدان بشدة على المستوى البيداغوجي، حتى وإن كان يجد شرعيته - بحق أو بغير حق - ضمن وظيفة اجتماعية (إطلاع المؤسسة والعائلة على النقط من أجل الانتقاء والتوجيه). كما يعاب عليه، بالإضافة إلى خاصيته الاعتباطية التي سبق عرضها، لكونه بالخصوص :

- يأتي متأخرا، مادام لا يتدخل إلا في نهاية الفرض أو التكوين، دون "تغذية-راجعة" ضابطة على امتداد التعلم ؛

- فجاوناقصا، مادام لا يهتم إلا بالمنتوج النهائي وليس بالمراحل والسيرورات - سيرورات الفكر بالخصوص - ولا بالكفايات المفترضة والتحويلات الممكنة ؛

- معياريا، مادام يقارن المتعلمين بعضهم ببعض، والأفراد بالنظر إلى معايير أو نماذج، دون أن يعمل على توضيح معايير التقييم في معظم الأحيان، ولا البحث بصفة عامة وفي جميع الحالات على إمكانية نجاح الجميع، أو مقارنة الفرد بذاته في تصوره، أو توقع علاجات ممكنة (الكلمة ليس لها هنا أية دلالة طبية !).

*** ما هو التقييم التكويني ؟**

يريد التقييم التكويني أن يكون، عكس هذا "النموذج القهري"، ضابطا للتعلم، مخولا "مباشرة للمتعلم، كما يقول هاملين Hameline، تكوينا مفيدا لتقدمه ولتعثراته، ممكنا إياه من وسائل معالجتها" (قلما يتم إذن، في معظم الحالات وعلى امتداد السنة، توظيف شبكة التقييم الإجمالي المقترحة أعلاه). صحيح أن هذا التصور قد اقترن تاريخيا ببيداغوجيا الأهداف ؛ إلا أنه ينطوي على بعض مظاهر الجدة بالنسبة لنا، فنحن لا نقيّم إلا أهدافا ؛ أهداف ينبغي أن نحددها بدقة مرة أخرى (انظر الفصل

II). فلكي نتمكن من تقييم هدف ما، ينبغي للهدف نفسه أن يتضمن معايير مستوى معين من الجودة المطلوبة، ومؤشرات النجاح التي تسمح بالقول، إن النتيجة المأمولة قد تم بلوغها. بحيث لا يجب تقييم سوى المعايير المحددة وحدها، وليس تلك التي لا تفسح المجال للتعلم. لا يمكن أن يكون الحكم أثناء التعلم هو نفسه في نهايته ؛ حيث يفترض فقط أن تكون الأهداف قد تحققت. يتعلق الأمر إذن بجمع معلومات عن التقديرات الأولية، ومن تم تأويلها بالمقارنة مع المعايير، أي بتشخيص عوامل عدم الكفاية والنقص وتنظيم عُدد للعلاج والتقويم. إن حدود هذه الطريقة التي يتعين على كل واحد أن يختبرها بنفسه ليستفيد منهجيا من نجاعتها، هي نفسها حدود بيداغوجيا الأهداف : وحدها التقديرات الملاحظة سلوكيا، تؤخذ بعين الاعتبار على حساب السيرورات النفسية والقدرات القابلة للنقل ؛ وتجاهل تمثلات المنتوج المنتظر، والتملك البنائي للمعايير وكذا الاستراتيجيات الذهنية الموظفة في الإنجاز. من هنا تأتي هذه المقاربة المعرفية Cognitiviste التي ندعوها بـ "التقييم التكويني" Nunziati، والتي سنقوم بعرضها على سبيل المثال – لا الحصر – من خلال المقالة La dissertation.

2.2 - في الطريق إلى التقييم التكويني :

إذا افترضنا – بتحفظ – أن المقالة الفلسفية يمكنها أن توظف، بعيدا عن التكوين المدرسي، في تعلم التفكير ؛ فسيكون بإمكاننا أن نسير باتجاه التقييم التكويني، عبر المراحل التالية :

1) انطلاقا من تقييم نسخة – حصيلة إلى تقييم مرحلة من مراحل التعلم، من خلال توصل التلميذ بالمعايير الغير–ناجحة. وبإمكاننا الاعتماد هنا على الشبكة التي نشرناها لهذا الغرض، في الدفاتر البيداغوجية رقم 256 في شتنبر 1987. (كما سنرجع أيضا إلى مجلة التدريس الفلسفي، الصادرة في فبراير 1985، ص 69-74، وبملحقها الصادر في يونيو 1986، ص 28-41، من أجل تحديد هذه المعايير).

حدود : يلح المدرس على نقط الفشل أكثر مما يلح على نقط النجاح، فالمعايير ملصقة من الخارج، وبالتالي ليس هناك من علاج.

2) إرشاد وتقييم–ذاتي للتلميذ من خلال معايير متواصل بشأنها (انظر الشبكة). مرحلة إضافية، لأن التلميذ يسلط الضوء على المعايير التي توصل بها من طرف الآخر، ويتملكها أكثر، من خلال مناولاته.

جذاذة – مرشدة بالنسبة للموضوع من النمط رقم 1 و2 في البكالوريا

الإسم.................................. النسب..............................

الأهداف : يجب أن أكون قادرا على ...	المعدلات : لبلوغ ذلك هل أتوفر على...	رقم الفرض رقم 1 نعم	رقم 1 لا	رقم 2 نعم	رقم 2 لا
1. طرح الإشكال الحقيقي بشكل جيد في المقدمة (أشكلة).	ضبط، وضع الكلمات – المفتاح للسؤال ضمن علاقات...				
	للتجنب الخروج عن الموضوع...				
	بإعطاء أمثلة أو استشهادات متناقضة ؟				
	جلب مشكل حقيقي ؟				
	وضبط السؤال المطروح في الأخير ؟				
2. تحديد المفاهيم (مفهمة).	تحديد المفاهيم المركزية				
	وإعادة الاشتغال على هذه التحديدات ؟				
3. إنجاز تصميم مفصل (تنظيم فكر ما فتئ يتقدم).	تنظيم عدة أجزاء...				
	متوازنة فيما بينها...				
	مع ربط جسور فيما بينها...				
	مثينة ومرنة...				
	وفكر يتقدم...				
	من غير تعثر ولا تكرار ؟				
4. مجادلة عدة وجهات نظر بوضوح وعقلانية.	دعم كل وجهة نظر أو مستوى من التحليل...				
	بحجج عقلانية...				
	دون تناقض...				
	لا تنم عن تصميم مناقض لتفكيري				
	معبر عنها بوضوح...				
	متنوعة				
	ومقدمة بشكل منظم ؟				
5. توضيح فكري بأمثلة قوية.	توضيح (لا البرهنة على) كل وجهة نظر من خلال أمثلة				
	متعددة بما فيه الكفاية...				
	ومتنامية ؟				
6. دعم تفكيري بالرجوع إلى كتاب معينين.	الاستشهاد ببعض الكتاب أو المذاهب الفلسفية...				
	والتوسع فيها باتجاه الموضوع وضمن منظوره ؟				
7. القيام باستنتاج حول الإشكالية المثارة في المقدمة	ذكر أهمية السؤال المطروح ؟				
	تلخيص مختلف الأجوبة الممكنة ؟				
	تفسير الأسباب التي يقوم عليها جوابي ؟				
	انفتاح على سؤآل آخر				

لقد استحسن التلاميذ هذه العدة وثمنوها، نظرا للمسؤولية التي تقلدهم إياها تجاه مخطوطاتهم، والضوابط المعطاة لنسج فروضهم والتعرف بدقة على الصعوبات التي تعترضهم.

ما هي الخلفية النظرية لهذه العُدة ؟ يتعلق الأمر بـ :

أ) الانتقال من الغموض الضمني لمقاصدهم إلى الوضوح الدقيق لأهدافهم ؛

ب) الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم ؛

مترجمين هذه الأهداف إلى قدرات للتلميذ على إنجاز مهام وتحقيق إنتاجات، وصائغين معايير التقويم من وجهة نظر التلميذ نفسه.

ج) أن نوضح لأنفسنا وللتلاميذ معايير بلوغ الأهداف ؛

د) القيام بمجهود من أجل الشفافية والتعاقد، بحيث يعرف التلميذ على أي أساس يتم تقييمه، ويكون بإمكانه أن يحكم على نفسه بنفسه.

حدود : المعايير تظل معطاة. وبالتالي غريبة عن التلميذ ؛ هناك خطر التنميط الذي يقود إلى أعمال تصميمية، إذا لم نقل كاريكاتورية.

3) الإشتغال على التمثلات التي لدى التلاميذ عن المقالة الفلسفية، بخلفية نظرية مزدوجة.

- بالنسبة للمدرس : لا ينبغي توظيف "الفعل" دون اشتغال على التمثل.

- بالنسبة للتلميذ : تسليط الضوء على تمثله لما يجب عمله - نوع المنتوج، الطرائق الذهنية الموظفة في العمل، ووسائل تحقيقه - معناه القدرة على التوقع، وبالتالي على عقلنة "أساس توجهه" من أجل التخطيط لممارسته.

نقترح عل التلاميذ إنجاز تمارين من النوع التالي :

أ) حدد انطلاقا من تجربتك عن المقالة في مادة اللغة الفرنسية، (مقالة صغيرة هي عبارة عن ملخص للنص ولموضوع من النوع الثالث)، مفهومك للمقالة ؟

تعريف المقالة (في مادة اللغة الفرنسية) : خصائص التفكير الفلسفي		
مقالة	في الفرنسية	في الفلسفة
تشابهات		
اختلافات		

ب) ما هي بالنسبة لك، في المقالة الفلسفية

العناصر التي ينبغي تجنبها	معايير النجاح

ينجز هذان النوعان من التمارين بشكل فردي، ثم في شكل مجموعة صغيرة لإغناء التمثل (ينبغي العمل على نشر المكررين)، ثم بعد ذلك في شكل حصة جماعية لمواجهته بتجربة المدرس، هذا الانبثاق للتمثلات لا معنى له إلا بالعمل على تحريكه : الشيء الذي لا يتحقق إلا إذا كانت هناك مشاركة فعلية للتلاميذ (انظر الفصل IV). من هنا ضرورة ما يلي :

4) العمل على بناء معايير النجاح من خلال التلاميذ أنفسهم، على أن تكون المرجعية النظرية لذلك، هي فكرة كون :

- قول المدرس لا يمكنه أن يحل محل عمل التلميذ.

- التلميذ يتملك معيار النجاح بشكل أفضل، إذا بناه فكريا بنفسه، أكثر مما لو توصل به.

نقترح من أجل هذا، عدة أشكال من التمارينات.

أ) عن المعايير الشكلية :

- ارسم نموذجك البصري للمقالة الفلسفية ؛

- قارن نموذجك بهذه المقالة المكتوبة (المختارة بعناية - أو المنسوجة - "لاتقانها").

- ضع قائمة من المعايير الصورية لعرض مقالتك بشكل جيد ؛

- واجه إذا اقتضى الأمر، هذه المعايير بمعايير زميلك.

ب) عن المحتوى :

انطلاقا من كمية من مقاطع مقالات التلاميذ المختارة بعناية، والمقيمة بوصفها "جيدة أو رديئة" (مثال : أوراق جيدة من البكالوريا، مادة الفلسفة، المجلد II، هاتييه

Hatier)، استخرج المعايير التي تبدو لك ملائمة لتمييز الأولى. وغير ناجحة في الثانية، وأرفقها بعمل عن المقدمات الجيدة كمثال.

- في المرحلة الأولى، يصوغ التلاميذ فرادى أو جماعات، معايير المقادمات "الجيدة" (يوزع العمود الأول فقط).

- يمكننا في المرحلة الثانية أن نوجههم لتدقيق اكتشافاتهم، من خلال أسئلة العمود الثاني، كتابيا أو شفويا.

- العمود الثالث يشبه التركيب الجماعي (مرحلة ثالثة).

التمهيد لموضوع/استدراج إشكالية/بناء مقدمة :

أمثلة :

بأية معايير يمكننا أن نميز عملا فنيا عن أي موضوع كيفما كان ؟ غالبا ما يتعارض الفن من حيث هو تعبير ذاتي للفرد[1]، مع عالم الموضوعات النفعية[2]، اليومية : الموضوعات "كيفما كانت". إنه لمن الأهمية بمكان، اعتبار هذه المفاضلة من خلال مواجهة الموضوع الغفل مع العمل الفني المتعين، الذي هو بدوره عبارة عن "موضوع"، عوض مواجهته بالفن عامة. إن العمل الفني إذن هو بمثابة موضوع، بغض النظر عن تفرده وماديته[3]. إنه يخاطب مباشرة ودونما وساطة حواسنا. فما يميز موضوع الفن والموضوع الغفل معا، هو بالضبط هذا "المعطى الحسي". لكن، بعيدا عن هذه الخاصية المشتركة، نستشعر عددا من المعايير التي تسمح لنا بتمييز العمل الفني عمّا عداه من الموضوعات الغفلة : فما هي هذه المعايير ؟
هل هناك من معايير طبيعية ؟ يندرج مشكل "المعايير" Normes في مشكل آخر أعم منه، يتعلق بالعلاقات الموجودة بين الطبيعة والثقافة[5]. هل لنا "طبيعة" شمولية، أي "حالة بدائية"، أم أننا منضبطون ثقافيا ؟[6] وما هي قيمة هذه الضوابط إذا كانت مجرد معايير اجتماعية ؟[7] لقد ظل هذا السؤال من غير جواب منذ أمد بعيد، رغم الأبحاث المتعددة التي تناولته. فهو لغز علمي، اجتماعي، فلسفي وسؤال أساسي لفهم الإنسان[8]. ودون إدعاء القدرة على دراسة هذا المشكل دراسة شاملة، سنقوم بمواجهة مختلف الآراء والتيارات الفكرية ونركب بينها، لنخرج ما أمكن باستنتاج لا يمكنه مع ذلك إلا أن يكون ذاتيا.

هل من العدل القول بأن الفهم الجيد للغير يقتضي منا أن نحاول الحلول محله ؟

"إن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه" يقول **أرسطو**[11]. إنه يحيا إذن ضمن مجموعة معطاة حيث يتيعن عليه إنجاز مهمة ما. إلا أن هذه الجماعية لا تمثل كيانا ملغزا، مستقلا عن الأعضاء الذين يكونونه[12]، بل يجمع كائنات بشرية عليها أن تتفاهم فيما بينها بشكل متبادل حتى لا تصبح الحياة الجماعية عائقا أمام حركية الفرد ونشاطه. هل الطريقة الوحيدة لفهم الغير جيدا، تقتضي محاولة الحلول محله[13] ؟ ههنا سؤال لا يطرحه الحس المشترك مادام يبدو له بديهيا. وبالفعل، فنحن كثيرا ما نسمع في حواراتنا اليومية عبارات من قبيل : "ضعوا نفسكم في مكاني وستفهمون"، كلما لاح خلاف بين شخصين[14]. وكأن هذا هو الشكل الوحيد لفهم الغير.

بعد أن طلب منا هل ما إذا كانت لا توجد أشكال أخرى لذلك، سنحاول من خلال اعتبار قيم تلك الأشكال، إظهار كيف أننا منساقون إلى هذا الذي يقربه الحس المشترك، لنطرح بعد ذلك السؤال حول معرفة هل ما إذا كان هذا الإثبات مبررا بشكل جيد[15].

ما هي في نظرك المعايير التي تجعل هذه المقدمات التي كتبها التلاميذ، "صحيحة" ؟ (أوجدوا الطرائق المستعملة، ومعايير الإنجاز).

1. بعد " من حيث هو".
ماذا يفعل ؟ ⟵ تحديد التصور
2. كيف يستدرج التقابل ⟵ من خلال خصائص (حجاجية للأطروحة : تعبير ذاتي / موضوع نفعي).
3. عما يبحث بعد أن قابل المصطلحات ⟵ مقاربة المصطلحات بعد مقابلتها : التضاد يسمح بطرح المشكل
4. ما هي وظيفة هذه الجملة في المقدمة ⟵ بإعادة تناول المصطلحات الواردة في السؤال المطروح.
5. ما هي الطريقة التي يلجأ إليها ؟ ⟵ الكشف عن المشكل الفلسفي الكلاسيكي المتضمن في الموضوع.
6. ماذا يفعل هنا ؟ ⟵ صياغة المشكل في شكل خيارين أمرين.
7. وهنا ؟ ⟵ أشكلة إحدى الأطروحات في شكل مفارقة.
8. م الذي يتعلق به الأمر ؟ ⟵ استنتاج وضعية السؤال.
9. وظيفة هذه الجملة ⟵ التصريح بالتصميم.
10. ماذا نقول عن تمفصلات النص ؟ ⟵ استعمال كلمات أداتية صغرى لتقدم التفكير (إذن، ولكن، بالفعل).
11. الطريقة المتبعة ؟ ⟵ الاستشهاد بكاتب من أجل الدحض الذي تستنتج نتائجه.
12. ماذا يفعل هنا ؟ ⟵ فكرة تكميلية تسير باتجاه المشكل.
13. ماذا يفعل هنا ؟ ⟵ صياغة السؤال المطروح.
14. كيف تم عرض هذا السؤال ؟ ⟵ كوجهة نظر، كأطروحة، هي أطروحة الحس المشترك.
15. ما هي وظيفتا هاتين الجملتين ؟ ⟵ وضع هذه الأطروحة موضع سؤال، إعلان عن التصميم.

5) لتحريك المعايير التي تمت بلورتها على هذا النحو، بكيفية متنوعة، نقترح :

أ) تصحيح الأوراق المجهولة انطلاقا من جدادات معيارية، بشكل فردي أو بتكوين مجموعات صغرى لهذا الغرض.

الخلفية النظرية لهذه الممارسة هي :

– أخذ المسافة الضرورية يخول حصول الوعي والموضوعية.

– التفاعلية والتشاركية التقيمية ذات طابع تكويني.

الإسم : محمد ▬▬▬

معايير ناجحة	معايير غير متحققة
– الموضوع مطروق – الفرض يعرض بنية معينة. هناك حجج متناسقة. – الاستنتاج يستخلص أهمية السؤال. – أصالة مؤكدة.	– المقدمة تخلو من أمثلة – التفكير يركز كثيرا على الزمن لا على الواقع أو لا على الماضي (⇐ يبدو لي أن هناك خروج عن الموضوع إلى حد ما). – كلمتا "الماضي" و"الواقعي" لم يتم تعريفهما حقا. – غياب أمثلة ملموسة توضح المضامين بشكل أفضل. – غياب أفكار فلسفية. – الخاتمة لا تنفتح على أسئلة أخرى.

التقدير الإجمالي :

– الجملة الأخيرة من المقدمة تفتقد إلى الوضوح.

– أخطاء لغوية (نحوية/إملائية/أسلوبية)

– أفكار جيدة، لكن الموضوع على العموم يشوبه قليل من الغموض (أو أنني ربما لست قادرا على القيام بنظرة تركيبية للورقة).

ب) يصحح التلميذ شخصيا إنتاجاته مستعينا بشبكته حتى يتمكن من التحكم ذاتيا في المعايير أثناء الإنتاج. يطبق معاييره على إنتاجه بعد نهايته. يواجه تصحيحاته بتصحيحات الأستاذ.

الخلفية النظرية للتقييم الذاتي هي :

– يعدل التلميذ من تمثلاته عن المهمة من خلال ممارسته الفعلية.

-التقييم الذاتي يستمر ؛ والجرد-الذاتي للحصيلة النهائية يضبط التعلم.

كل هذا يتطلب وقتا ؛ لكن التجربة اثبتت أن هذا العمل إذا ما أخذ مأخذ الجد، يكون بالنظر إلى التملك الفعلي للمعايير، أكثر نجاعة من إنجاز فرض إضافي.

ملاحظات : إن دور المدرس أثناء تصحيح الأوراق، كما أثناء التمارين، لا ينحصر في وضع النقط - الجزائية، بقدر ما يتعين عليه، من خلال ملاحظة استراتيجيات الإنتاج (تحليل المسودات المرفقة بالأوراق) وأجوبة التلاميذ، تشخيص وتقدير مظاهر النجاح وفهم أسباب الأخطاء في نفس الوقت، ما هي الخلفية النظرية لطريقة المدرس هذه ؟

- أن على الأستاذ أن يبرز النجاح - جزئيا كان أو منتظما - الذي حققه التلميذ، أكثر مما يشير إلى أخطائه ؛ لأن من شأن الوعي بالنجاح أن يثمن وبالتالي أن يقوي التحريض عليه.

- إن الخطأ مرحلة طبيعة وعادية في التعلم (وإلا لكنا على دراية مسبقا !)، وليس جرما ؛ إنها بكل تأكيد استراتيجية غير ملائمة، ولكن ينبغي تحليلها من وجهة نظر "تماسك" التلميذ.

6) التصحيح الذاتي للإنتاجات والقيام بتمارين التقويم والعلاج.

الخلفية النظرية للتصحيح/الذاتي وتمارين العلاج، هي التالي :

- "التصحيح - النمطي"، لا يساعد التلميذ، لأنه يتم بشكل جماعي وعلى نحو مجهول وبراني وغير ملائم لمشاكله النوعية :

- وحده المتعلم يستطيع تجاوز أخطائه الخاصة، إذ بإمكانه الاشتغال مجددا على نقط ضعفه في الفرض (وهذا أفضل بكثير من إنجاز فرض آخر)، من خلال توظيف جذاذات متخصصة للعلاج ؛ مثلا : "وضع مقدمة، مقطع انتقالي، خاتمة، أمثلة توضيحية... إلخ.

تمرينات حول الأهداف-النواتية : تعريف الأطروحة.

ينتظم القسم هنا بشكل تفاضلي (انظر الفصل الموالي) : تلميذ ينجز مقدمته، وتليمذ آخر يقوم بالمفهمة، وثالث يشرح لقرينه كيف أنجز مقدمته "بنجاح".

الخلفيــة النظريـة لهذا التنظيم هي انعكـاس الإدراك على نفسـه (الميتا-معرفة أو التعقل La métacognition)، أي التعبير الشفوي عن الطرائق الذهنية الناجعة التي ترسخ النجاح وتسهل النقل والتحويل.

2.3 ـ اختيار، لم لا ؟

لقد أثار الاقتراح المشترك لديريدا-بوفريست (Derrida/Bouveresse) ردود فعل واسعة في أوساط مدرسي الفلسفة : هذا الاقتراح يقضي بإدراج اختبار في البكالوريا لمدة ساعة، يكون عبارة عن "سلسلة من الأسئلة التي تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المعارف المكتسبة لممارسة الفلسفة بأقل ما يمكن من الحزم".

إلى متى يمكن اعتماد أسئلة الاختيار من متعدد QCM في الفلسفة ؟ ألن يكون هذا اختزالا لتعلم فكر حي وصارم إلى مجرد تلقين لبعض المعارف المشتتة ؟ مات سقراط سنة 1958، سنة 399 قبل الميلاد، الأسبوع الفارط... أطروا الجواب الصحيح ! ألن نرى (بعد "الفلسفة... في 500 استشهاد") ازدهار الغباوة في شكل فكر عقيم يجتر ببلادة عن ظهر قلب ؟ وتشكل نوع من الإنجيل الفلسفي، أو لنقل، نوع من المعرفة الفلسفية الرسيمة ؟ ألن يفقد التعليم الفلسفي روحه بسبب حاجته إلى التكيف مع العقلية البيداغو-تقنية المهيمنة ؟

هذه الأسئلة والاعتراضات ليست فاقدة للأهمية أو بدون أساس. والحال أننا نستنتج :

- إن هناك إقرار مشترك بوجود إشكاليات في الفلسفة، أو لنقل بوجود نصوص غير قابلة للحصر : هل يمكن لتمليذ من الفئة (1) أن يجهل **"كوجيطو" ديكارت**، وما يكونه مفهوم الواجب أو "الوازع الأخلاقي" الكانطي، وتعريف "النزعة الاختبارية" ؟

- إننا نحيل في ممارساتنا التَعليمية إلى فلاسفة ومفاهيم وطرائق في التفكير، نتوقع من خلالها أن يتمكن التلاميذ من الاستيعاب والضبط، لأنها بالنسبة لنا السبيل الوحيد الذي يمكنهم من بلورة فكر حي وصارم.

ينبغي لهذه الملاحظات التي نقترحها، أن تكون موضع تقييم. يمكننا إذن أن نزود التلاميذ عند بداية دراسة مفهوم أو مجموعة من المفاهيم، بشبكة من هذه الأهداف (انظر الفصل VII، 3، عن العمل المستقل)، ثم نقوم بعد ذلك بالمراجعة في

نهاية المتوالية، من خلال تمارين، قد تأخذ شكل أسئلة معارف أو تمرين للجميع. (انظر الفصل V، 3. تعلم قراءة النص الفلسفي)، تحقيق الأهداف.

بإمكاننا أيضا أن نوظف نفس النمط من الدعامة، ليس أبدا كأداة للتقييم النهائي، وإنما كأداة للتقييم على امتداد المتوالية : يجيب التلاميذ فرادى أو جماعات؛ وعندما يكتمل العمل يمكنهم الرجوع إلى تمرين نموذجي مصحح، وفي حالة الخطأ، يعيدون تناول العمل من جديد، مستعينين بطبيعة الحال على امتداد هذا المسار، بالمدرس.

وأخيرا، لم لا ؟ ليس كأداة للتقييم الإجمالي في البكالوريا، بل كأداة للتقويم وكدعامة للتعلم.

2.4 - للمزيد من الإطلاع :

فيما يخص التقويم التكويني، انظر خلاصات أ. سوريو (A. Sourieu) حول "تصحيحات المقالات الفلسفية" مجلة : التدريس الفلسفي. فبرايز/مارس 1985 ويونيو/يوليوز 1986.

فيما يتعلق دائما بالتقييم الإجمالي، المجال الوحيد الذي تركزت حوله الأبحاث إلى حد الآن في الفلسفة، ينبغي الرجوع إلى الأعمال الهامة المنشورة في عدد فبراير 1985. ص 74-75، ودجنبر 1985، ص. 49-50، ويونيو 1986، ص. 41/33 وأبريل 1987، ص. 86-87. من مجلة تدريس الفلسفة، حول معايير التقييم والمقالة.

لنشر أيضا إلى :

"تدريس الفلسفة في مرآة البكالوريا"، في عدد 90 يونيو 1990 من المجلة الفرنسية للبيداغوجيا (INRP). تبعا لأبحاث م. جامي M. Jamet. البحث الحالي للمعهد الوطني للأبحاث الفلسفية، حول السيدة رافان (Raffin) سينشر قريبا.

أما فيما يتعلق بالتقييم التكويني، ينبغي البحث خارج الفلسفة : الدفاتر البيداغوجية، عدد 256 من سبتمبر 1987. عدد جد مكتمل وكذلك الملحق الخاص، يونيو 1991.

الفصل السابع

تدبير التباين بواسطة المفاضلة البيداغوجية

إذا سلمنا بأن "التربية الفلسفية" حق للجميع من جهة، وبأن هناك تباين متنام بين التلاميذ من جهة ثانية ؛ فسيكون التفكير الديداكتيكي والحالة هذه، هو محالة ردم الهوة بين ما يتطلبه الحق وبين الواقع المعيش.

يبدو إذن، أن الحل الملائم لهذه المشاكل المطروحة هو : تفاضل التدريس.

لذا، يعد الوعي النقدي من هذه الناحية، ليس فقط بالاختلافات السيكولوجية أو السوسيو-ثقافية، وإنما أيضا "بمنطلقات التعلم"، من تنويع حسب الفئات وتنوع في المناهج، بمثابة مسالك في غاية الأهمية. ولعل " العمل المستقل" خير مثال عن ذلك.

1 ـ أسس التفاضلية :

إن الفكرة التي تذهب إلى أن الجمهور على تنوعه ينبغي النظر إليه في تجانسه بكيفية شاملة، هي فكرة خرافية. لكن على الخطاب الذي يقوم على أساس المفاضلة في البيداغوجيا، أن يكون صارما، بحيث يُصبح التباين عامل غنىً وليس عرقلة : إن المواجهة الحرة بين الاختلافات الإيديولوجية التي يجيزها تساوي وجهات النظر بمجرد كونها مستندة إلى حجاج فلسفي، تشكل معالجة فلسفية للتباين بوصفه منبعا للتفكير، شريطة أن يتم تدبره بواسطة نقاش بناء ومضبوط.

إن تنظيم المفاضلة البيداغوجية، معناه الإحاطة علما بطبيعة الاختلافات وتحديد برنامج كفيل بمعالجتها ؛ ذلك أن الإختلافات السيكولوجية بين الأفراد تبعا لتاريخهم الشخصي، هي شيء تم التسليم به منذ زمن بعيد، إلى درجة أن الاهتمام قد أصبح

ينصب منذ حوالي 1968 عن التنوع السوسيولوجي المرتبط بالأوساط الثقافية. نذكر إذن فقط بأهمية المفاضلة البيداغوجية إلى حد التفرد، لأن التلميذ في حد ذاته شخص متفرد، شامل، متورط عاطفيا ومتموقع اجتماعيا وثقافيا، وليس مجرد "متعلم" أو محض متلق.

نريد هنا أن نلح على أهمية المقاربة المعرفية التي جددها بعض الكتاب الذين يتحدثون على سبيل المثال، عن منظورات بيداغوجية أو عن أساليب إدراكية (انظر جدول : ج.ب. استولفي J.P. Astolfi) ؛ وذلك في إطار تأكيدهم على الوظيفة الفكرية المختلفة للأفراد أثناء التعلم.

كما لا يفوتنا أن نشير أيضا وبحذر، إلى ملاحظات البيداغوجيا العصبية التي كشفت عن الدور الهام الذي لعبه النصف الأيسر من الكرة الدماغية في تاريخ الفلسفة، انطلاقا مما حصلته من معلومات عن فزيولوجيا الدماغ : حيث تبدو اللغة وكأنها أداة للتصور والإدراك كما لو كانت شكلا من أشكال "أصابع" "العقل الخالص" ؛ والاستدلال كطريقة وفكر تحليلي، أي كمظهر منهجي سواء في البحث أو في كيفية عرض الأفكار على نحو بيداغوجي فاضل يرهف السمع لفكر مجرد وهو يشق طريقه بثبات عبر الكلام.

لنضرب مثالا لذلك بمدرس يذهب ليتسمر تلقائيا أمام تلامذته لمدة ساعة دون انقطاع، متحدثا بكيفية شفوية محطة دون كتابة على السبورة أو أمثلة مقدمة، ومن غير أن ينظر إلى أحد... إلخ. إن هذا الأسلوب البيداغوجي المألوف لدى مدرسي الفلسفة بكثرة، والخاص حسب أ. ذو لا غاراندري A. de la Garanderie "بفئة ميالة إلى السماع (P3)" (عائلة "المستمعين" التي هي دالة القواعد المجردة)، تكاد لا تناسب "فئة ميالة إلى المشاهدة : P1" (تقوم قواعدها على الاستحضار الدائم للكائنات والأشياء أكثر مما تقوم على ذكر العلاقات) وليس ذلك لأن هذه الفئة "محدودة"، بل لأن بينها وبين المنظور المعرفي والإدراكي للمدرس تباعداً في غاية الأهمية. وهكذا، فإن "البلادة" في معظم الأحيان، ليست سوى نتاج وظيفة الذات داخل استراتيجية تفكير غير معتادة.

من هذه الأعمال كلها، نستنتج ثلاث أفكار أساسية :

• كل متعلم له منظوره الخاص في التعلم تبعا لعاداته الاستراتيجية في الإدراك التي ينخرط فيها تلقائيا ليكون أكثر استعدادا للتعلم بارتياح .

• كل مدرس له هو نفسه منظوره في التعليم الذي يملي عليه طريقته في التدريس، أي ميله إلى هذه المنهجية أو تلك تبعا لأحكامه عن هذا التلميذ أو ذاك.

• ينتج عن هذا، أن هذا المنظور في التدريس يجعله يعلي من شأن التلاميذ الذين لهم نفس منظوره في التعلم ويحبط رغما عنه الآخرين.

يستنتج من هذا، أن هناك ثلاثة عناصر ضرورية لابد منها المدرس لكي ينوع ويفاضل بيداغوجيته :

• أن يطوق جيدا منظوره الخاص أو طريقته الخاصة في التعليم، وبالتالي في التدريس.

• أن يعرف جيدا طرق التعليم المختلفة عن طريقته، حتى يتمكن من أخذها بعين الاعتبار في تدريسه.

• أن يغني أسلوبه الخاص في التدريس بعناصر مسهلة لاستراتيجيات التعلم الأخرى (كتنويع المناهج مثلا).

يمكن القول أن هذه الطريقة تحمل مدرس الفلسفة على التفكير في الكيفية التي ينخرط بها تفكيره في تجربة تدريسه.

2 ـ التفاضلية البيداغوجية في تدريس الفلسفة :

2.1 ـ من خلال المضامين :

لا يفرض تدريس الفلسفة مطلقا، خلافا لتخصصات أخرى، أي مسار خطي لتقدم مضطرد قد يكون محايثا لها. بحيث لا يتعلق الأمر لا بتاريخ للفلسفة قد يتطلب نظاما كرونولوجيا، ولا بدمج منطقي لمفاهيم كامنة في معرفة تم تكوينها، مادامت كل الفلسفات لها فيه نفس المصداقية، ولا وجود لأي متن يحظى بالاجماع، كما لا يتعلق الأمر أيضا وأبدا بنظام مؤسساتي مادامت هناك حرية كاملة في التصرف.

هكذا يمكن للمدرس أن ينوع المحتوى حسب رغبته ؛ إما تبعا للتعقيد (صعوبة النصوص، اختيار الإشكاليات... إلخ)، أو بالنظر إلى الأوقات والأقسام، بل وحتى التلاميذ (إذا كان يقدم تمرينات فردية ؛ مثل : جذاذات العلاج والتقويم ؛ أو تقدير "الحاجيات" ووصفها في مكانها ضمن مجموعات.

إن السلطة الجوهرية الوحيدة، هي عند الإقتضاء، تلك التي تنبع من الفلسفة الشخصية للمدرس. فلهذه الأخيرة شرعيتها ؛ ومن شأنها أن تكون عامل تماسك. لكن ينبغي الحذر من مغبة الوقوع في أسر منطق الدرس الإلقائي كـ"عمل رسمي".

لماذا لا نحاول إذن بروح المسؤولية وليس بخلفية ديماغوجية، أن نتفاوض مع التلاميذ ؛ آخذين بعين الاعتبار منطقهم في التعلم، وبالتالي تحريضهم حول "عقد برنامج" يكون على امتداد دورة مثلا، بمثابة مشروع جماعي للقسم ؟

2.2 ـ أخذ "منظورات التعلم" بعين الاعتبار :

سيكون من الأهمية بمكان، تشخيص الاستراتيجيات المهيمنة في التعلم بالنسبة لكل تلميذ، لكي نفرد له منهج العلاج والتقويم الملائم. لكن هذا الطريق شاق ومكلف زمنيا للأستاذ بالنظر إلى العدد الكبير للتلاميذ، وقد يكون خطيرا في بعض الأحيان (بسبب التنميط). ومع ذلك فقد يكون، مفيدا (انظر : الحوار البيداغوجي مع التلميذ. دولاغاراندري) بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من فشل فلسفي حقيقي، إذا تم التنسيق بشأنه مع موثقين مكوَّنين لهذا الغرض. وخصوصا إذا تمت الاستعانة بممارسة بعض الزملاء واستلهامها.

ولكن، لماذا لا نقترح على التلاميذ برامج بديلة ليختاروا من بينها ذلك الذي يبدو لهم أكثر سهولة، أو يختبرون أخرى لإغناء استراتيجياتهم ؟

فمثلا، لكي نصل في دراستنا لمفهوم السعادة إلى التجريد بكيفية استقرائية (في مقابل الاستنباط)، هناك استراتيجيتان مقترحتان تبعا لفئتين : فئة التلاميذ "الحسيين"، الذين يستذكرون الكائنات والأشياء ؛ وأولئك الذين يتذكرون من خلال الصورة أو جرس الكلمات :

السمعيون	البصرويون
أتمثل أنهم يحكون لي، أو أنني أصف لنفسي (الإصغاء-الذاتي) كائنات، حركات، أو أوضاع سعيدة.	أتخيل أن هناك داخل رأسي من يريني، أو أنني أتمثل (مشاهدة-ذاتية) كائنات، حركات، وأوضاع سعيدة.

- ثم اكتب عما لهذه الصور أو الأوصاف فيما بينها، من قاسم مشترك يمكنه أن يسمح لي بإعطاء تعريف أولي للسعادة (تعريف تمثل).

ملاحظة : لندقق بأن الأمر يتعلق في حديثنا عن "عائلة" (فئة)، بعادات فكرية وليس بمقولات فطرية.

- إعادة الصياغة النهائية أو الجزئية من طرف التلميذ أثناء "الدرس" أوعند نهايته، بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون الاستيعاب إلا إذا صاغوا بعباراتهم خطاب الآخر (كتابيا أو شفويا، لأنفسهم أو لقريبهم أو للمدرس أو القسم). إلخ.

2.3 - التنويع أمن أشكال التمارين والمناهج البيداغوجية :

إنه بالفعل الحل الكفيل بتغطية حقل المنظورات المختلفة، لأنه يخول لكل تلميذ وهو يختبر وظائف أخرى تغني أسلوبه الإدراكي والمعرفي المعتاد، أن يستفيد من الأوضاع التي ينعم فيها باستراتيجيات تفضيلية تبعث على التحمس للنجاح. من هنا على سبيل المثال : تعاقب :

- أعمال فردية، في نطاق مجموعات صغرى أو القسم بكامله ؛
- متواليات موجَّهة بقوة، أو القيام بأعمال مستقلة ؛
- تواصل رسمي بشكل محض من جهة المدرس، وشراكة اجتماعية بين الأقران :
- تعبيرات التلاميذ إراديا أو بعد تعيينهم، سواء كانت مبنية أو عفوية وتلقائية ؛
- ركائز مكتوبة، شفوية، سمعية-بصرية، معلوماتية ؛
- حركية في القسم، في مركز التوثيق، في إطار توقيت الدروس، خارج المؤسسة ؛
- دراسات مكتفة أو ممتدة في الزمان.

- مقاربات تحليلية أو تركيبية، استقرائية أو استنباطية... إلخ.

مثلا : هل نشجع على الاندفاع والتعصب، أم على التأمل والتفكير ؟

إن هذا يتوقف على الطريقة التي يدير بها المدرس المناظرات.

1. إذا أعطينا الكلمة لأول من يطلبها، فإن التلاميذ سيجيبون بتسرع ؛ ذلك أن "المدرس-المنشط" يفضل حضور البديهة، والتسلسل المنطقي للأجوبة...

2. أما إذا طرح سؤالا، والتزم كل واحد بالصمت والتفكير، ليكتب جوابه، ثم يقرأ ويطور ما أغفله ؛ فإن الذين سيتدخلون لن يكونوا بالضرورة هم نفس الأشخاص...

لاقحام عدد أكبر من التلاميذ إذن، ينبغي تنويع قواعد اللعبة : أجوبة فورية أو متأنية، شفوية أو كتابية، تطوعية أو انتقائية.... إلخ.

لقد صنف أ. دوبيروتي A. de Peretti بهذه الكيفية خمس منهجيات ممكنة، دونها في "الدفاتر البيداغوجية عدد : 244-245 لشهري : ماي - يونيو 1986". كم تحفز بعض تلامذتنا على الانطلاق وتورطهم ! وكم أننا لا نطبق منها إلا القليل ! ولكن لنحذر : يجب على هذه المتغيرة المنهجية أن تتمفصل من جهة، مع تقدم التعلمات، وأن ترتبط من جهة ثانية بمَعْلَمات مُثَبِّتة، لأن استيعاب منهجية ما يتطلب وقتا، ولأن الأمر لا يتعلق بالتغيير من أجل التَّغيير، ولا بتضليل التلاميذ بشكل منظم وصدهم عن وجهتهم ؛ وإنما بتنويع علبة أدواتنا المنهجية... والحال أنه لا يمكننا، أو لا يسعنا إلا أن نغني منظورنا الخاص في التدريس....

2.4 - وفق الفئات :

إنه موضوع حساس : فعدد كبير من الزملاء يعتقدون مثلا أن التدريس الفلسفي لا يمكنه، كيفما كان الجمهور والتوقيت الأسبوعي والمُعامل في البكالوريا والتخصصات المهيمنة والرصيد اللغوي أو الثقافي والمغريات المهنية إلخ، أن يتنوع من غير أن يفقد طبيعته، وأنه يكفي أن يكون المقرر موزعا على عدد الساعات السنوية، والمطلب الفلسفي واحدا بالنسبة لجميع التخصصات المعنية.

لنلاحظ أولا أن الاستعداد والرغبة عند الفئة : أ (فلسفة : 30% من التوقيت و20% من المُعامل) شيء آخر غير ما هو عليه عند الفئة : ف 3 (5 و 4%). والمعهد الفلسفي يعترف من جهته ضمنيا بمدى وهمية برنامج ذي هندسة متغيرة حسب توقيت وحيد : ف 8 لها نفس البرنامج الذي عند ف : 1 ولكن بفارق ساعة إضافية. ج و د و هـ، لها نفس برنامج ف 11 ولكن بفارق ساعة ناقصة. ج، د، هـ لهم نفس برنامج، ف : 8، ولكن مع ضعف المفاهيم المقررة.. إلخ. وخصوصا أن هناك مشكلاً ثالثاً من نوع خاص تطرحه البكالوريا التقنية التي لا تنطبق عليها نفس المعايير ولا تخضع لنفس المنطق في التعلم !

لا يمكننا بالفعل أن نتدبر ساعتين وثمانية ساعات من الفلسفة في الأسبوع بنفس الكيفية، لسبب بسيط وهو أن هناك مفاهيم أقل بأربع مرات. ينبغي إذن أن نشتغل بكيفية أخرى، ولكن بنفس الأهداف-النواتية. فإذا كنا مثلا نعتبر أن "تعليم التلاميذ التفلسف" ضرورة فلسفية، فإن هذا التعلم ينبغي أن يكون واحدا بالنسبة لجميع التلاميذ وجميع الأقسام. وبالتالي فإن المناهج هي التي يجب تنويعها وليس الأهداف.

ولكن ليس بنفس القدر الذي نطلب فيه من كل واحد نفس المستوى من المفهمة أو الأشكلة على سبيل المثال. في حين أننا إذا أردنا تلقين نفس الدرس للجميع، علينا أن نضمن تأسيسا فعليا لفلسفة ثنائية لكل من البكالوريا العامة والتقنية، لأن النموذج الكلاسيكي في تدريس الفلسفة لم يعد يجدي بالنسبة لبعض التلاميذ، أي أن نفس المطلب الذي هو تعلم التفلسف، لا يمكن تطبيقه بحذافره إلا من خلال تفاضلية بداغوجية تبعا للتلاميذ والأقسام.

لنذكر فقط، نظرا لضيق المكان، ببعض الطرق التي يمكن استكشافها في هذا الاتجاه.

– لنغرس التحفيز في التلاميذ انطلاقا من معيشهم ووسطهم وسنهم، مستغلين في ذلك المسافة الثقافية التي تفصلهم عن المعايير التلقليدية للمادة : الرياضة يمكنها أن تشكل أساسا للانخراط في التفكير حول العلاقة بالجسد والتشاركية. والجنس للتفكير في علاقة "الطبيعة بالثقافة"، فرويد وليفي ستراوس، المراهقة للتفكير في الاستقلالية والحرية. إلخ.

– لنربط الجسور بين المواد الأساسية لتخصصات التلاميذ بالتفكير في محتواها الارتكازي الذي يحفزهم على التمدرس، والتي لاشك أن لهم عنها بعض الأسس، حتى نصاحب فلسفيا واقعهم التمدرسي : يمكن لمعرفة الكائن الحي أن تستأثر باهتمام الفئة : ف 8. والوظيفة التواصلية للغة باهتمام : ج 3. التصميم الصناعي للفئات (ف) يمكنه أن يفتح مقاربة أخرى للسنن أو الفضاء، بينما يمكن للتفكير في الأدوات والتقنية أن ينطلق من ممارستهم وورشتهم أو دروسهم التكنولوجية. كم نحن في حاجة هنا إلى معرفة مقرراتهم وبرامجهم، وكم نحن في حاجة إلى ممارسة تأخذ بعين الاعتبار تقاطع التخصصات وتداخلها.؟

ملاحظة : لن نضحي هنا بالاستمرارية "الرخوة" بين الحياة والمدرسة، بل ينبغي انتزاعها هي أيضا من انفراد السيكولوجيا والثقافة بها ومن تفردهما، وجعلها تنفتح على الكوني والشمولي : أليست الفلسفة قطيعة بالأساس ؟ إلا أن هذه المجاوزة الضرورية لا يمكنها أن تحدث إذا كانت الهوة في البداية أكثر اتساعا ؛ ذلك أن قوة غرابة الثقافة من شأنها أن تحول دون الانفتاح، لتأخذ اسما أكثر تداولا هو، الفشل المدرسي.

– لنكن بناة الفلسفة بكل تواضع : ولنعمل على ردم الهوة اتجاه الخطاب الفلسفي من خلال نصوص تكون في المتناول، ومن خلال لغة بسيطة تقحم أسلوب الخطاب الفلسفي ومفاهيمه بحذر شديد.

– لنزيل التهميش عن الشفوي بإعطاه منزلة معترفا بها في التمارين (مثلا : التدرب على الحجاج)، المفهوم، الاختبار (وهذا لا يعني مطلقا التخلي عن التفكير كتابة).

– وخصوصا، ينبغي أن يتمحور التدريس حول المستوى الأول، مما يتطلبه عدد قليل من الأهداف–النواتية البانية للدرس، ويكون أشد التصاقا بها.

3 ـ مثال، تجربة : العمل المستقل :

لقد توخت هذه التجربة التي تواصلت لمدة تناهز العشر سنوات بثانوية ناحية تولوز، تحقيق هدف مزدوج :

- تمكين التلاميذ من الاستقلالية، تعليمهم كيف يديرون ويتدبرون تكوينهم الخاص، أي أن "يتعلموا كيفية التعلم" ؛ يجب أن نجعل التلميذ قادرا على تجميع المعارف وعناصر التفكير ومعالجتها فلسفيا، لا شحنه بالمعرفة. أي باختصار، تلقينه كيفية بناء تساؤله الخاص.

- تنويع وتكييف البيداغوجيا مع تنوع التلاميذ من خلال منهجية تأخذ بعين الاعتبار بؤر اهتمامهم، طرقهم في التفكير وعلاقاتهم بالمدرسة وبالثقافة.

يبدو أن العمل المستقل بمثابة جواب ممكن على هذين الانشغالين. جذاذات عمل مستنسخة، تتضمن إحداها مفهوما أو مجموعة من المفاهيم ؛ (يوجد نموذج لها أسفله (ينبغي الرجوع من الآن فصاعدا إلى ملحق هذا الفصل))، تشكل ركيزة لهذا العمل.

هذه المنهجية في العمل تحمل التلاميذ على التكفل بأنفسهم (وتسهل الانتقال نحو التعليم العالي). إنها تسمح لهم بالاشتغال وفق إيقاعهم وبلورة مناهج عملهم وتنويعها. إذ بإمكانهم مثلا أن يتطرقوا إلى مفهوم معين انطلاقا من تصميم الدراسة التي تقترحها الجذاذة، أو من دراسة إحدى الأعمال التي تشير إليها، أو من موضوعات البحث التي تذكرها، أو انطلاقا من لائحة القضايا التي تطرحها كمواضيع للبحث وكتابة المقالة. وباستطاعتهم أيضا أن يشتغلوا فرادى أو جماعات صغيرة، وأن يشاركوا في حصص جماعية من أجل التعمق والتآزر حسب حاجياتهم وما أحرزوه من تقدم.

تبدأ دراسة الجذاذة بحصة إجبارية لعرض برنامجها على التلاميذ وإبلاغهم بالأهداف.

تم توزيع هذه الأهداف إلى ثلاث فئات :

1. أهداف منهجية (اكتساب طرائق التفكير، والمهارات). وهذه بعض الأمثلة :

- معرفة كيفية التعرف على الخطاب الفلسفي وتمييزه عن أشكال الخطابات الأخرى (العلمية، تبادل الرأي) التي تتناول نفس الموضوع (هدف بداية السنة الدراسية).

- معرفة الوقوف على الإثباتات المختلفة لنص ما وتصنيفها (أطروحة مركزية، استنتاجات، تفسيرات تحليلية، إلخ) ؛ واستخراج ترابطاتها المنطقية (انطلاقا من الشهر الأول).

- معرفة كيفية عرض إشكالية في شكل خيار بين أحدهما، وبناء حجاج صارم انطلاقا منها لتأسيس أطروحة واضحة ومؤسسة بكيفية تدريجية (تعلم الوقوف على البنية الشاملة للمقالة انطلاقا من الشهر الثاني).

- معرفة كيفية تعميق مفهوم معين بشكل تدريجي واستخلاص عناصر التفكير عن طريق التحليل انطلاقا من الدورة الثانية).

هذه الأهداف المنهجية (التي تخص الجذاذة بواحد أو اثنين منها)، تفسح المجال للقيام بتمارين فردية أو أثناء حصة جماعية للدعم أو للتعمق انطلاقا من الركيزة التي تخولها الجذاذة.

2. أهداف المحتوى (معرفة)، تحيل في معظم الأحيان على النصوص، كتحليلات فرويد مثلا والتطبيقات الفلسفية للنظرية الفرويدية.

3. أهداف مفهومية (اكتساب رصيد لغوي فلسفي أساسي)، كمفاهيم التحليل النفسي مثلا : الهو / الأنا / الأنا الا على، الشعور / ما قبل الشعور / اللاشعور، الكبث.

يجب على التلميذ أن يكون قادرا على تحديد المفهوم بدقة وتطبيقه بتبصر.

يمكن للتلاميذ بعد ذلك، أن يشاركوا حسب اختياراتهم وحاجياتهم، في حصص للدعم والتعمق التي تُقترح عليهم، أو العمل بكيفية فردية داخل مركز التوثيق.

تنتهي دراسة جذاذة أو سلسلة من الجذاذات (من 2 إلى 6 أسابيع) ؛ بمراقبة نراجع من خلالها مدى تحقق الأهداف المقترحة ؛ ويعمل منظور هذه المراقبة (التي تكون أحيانا "دقيقة") على تحريك الطاقات !

على هذه الطريقة، تصاغ تبعا لما اتخذته الأقسام من منظور للانطلاق ؛ فعندما يتوفر السواد الأعظم من التلاميذ على مداخل ومراجع ثقافية قوية، فإن مرونة إطار العمل الذي نقترحه عليهم، يسهل تقدمهم ويمكّن من تجنب الكسل أو الملل الذي

يجلبه النظام التقليدي في التدريس ؛ وكذلك رفض التمدرس الذي يحرض عليه أحيانا. ولكن، يحصل عادة أكثر فأكثر، أن التلاميذ يكونون في حاجة إلى الدعم المنهجي وإلى إطار عمل أكثر صرامة، نظرا لانفتاح الثانويات على نسبة مئوية متنامية من الأقسام التي ينبغي أخذ عامل السن فيها بعين الإعتبار ؛ بحيث يتعين في هذه الحالة، الرفع من عدد حصص الدعم الإجبارية، على شكل مجموعة كبيرة، أو مجموعات ذات حاجيات مقننة، تحت إشراف المدرس ؛ بل قد يتعين أحيانا تخصيص التوقيت الأسبوعي بكامله لهذا الغرض.

ومع ذلك، فإن العمل الفردي والمستقل للتلاميذ على الجذاذة، يحافظ على مكانته الأساسية.

نرى أن ركائز علم التربية هذه، في حاجة إلى مساءلة فلسفية ؛ إذ أنها تنطوي على مسلمات ذت نزعة اختبارية قد لا نتفق معها فلسفيا، كما يمكننا أن ننتقد هنا الخيار الديداكتيكي البراغماتي، الذي يقوم على مناهج استقرائية. لنشر مع ذلك بالضبط، إلى أنه بإمكاننا أن نتساءل عما إذا لم تكن بعض نظريات المعرفة، كتلك التي هي من النوع القائم على الفطرة مثلا، بمثابة عوائق أمام بناء نظريات التعلم الضرورية للمارسة الديداكتيكية.

نميز من جانبنا الثوابت البنيوية الخاصة بوظيفة فكر الذات في شموليتها (الاستدلال الاستنباطي مثلا)، عن متغيرات – الذوات من جهة ثانية، التي هي استراتيجيات ذهنية متعددة للوصول إلى هدف فكري معين، والتي ترتبط باختبارية الذات، ولا يمكن بأي حال تجاهلها من منظور ديداكتيكا التعلم.

وبالمثل، يمكن التفكير في الدرس الرسمي للمدرس ؛ بالنظر إلى العناصر التي تسمح بتطوير وتنمية مختلف المناهج الكفيلة بتملكه. وكأمثلة على ذلك :

– التريث في استخلاص المردودية : وبالفعل، فإن الشخص الذي يعتمد على "السماع-الذاتي"، لا يمكنه أن يتمثل إلا إذا رَدَّدَ لنفسه بمحض كلماته، ما أتى على سماعه ؛

– توقفات "بناءة" بعد كل عشر دقائق : وبالفعل، فالشخص الذي يعتمد على "المشاهدة" يتوجب عليه أن يعيد تنظيم نقطه بواسطة استعمال الألوان والتسطير

والأسهم : بينما يتعين على الذي يرتكز على "السماع"، أن يعيد قول ما سمعه لزميله حتى يتمكن من استيعابه.

- وضع تصميم على السبورة في البداية، حتى يتسنى لأولئك الذين هم في حاجة إلى التوقع على نحو تركيبي، تكوين نظرة شمولية.

- تعاقب تسليط الضوء على التصميم في مجمله، مع رسوم بيانية... إلخ، وتفاصيل جزئية، بالنسبة لأولئك الذين يعشقون جيدا معاينة الفكر، أو الإنتقال من العام إلى الخاص.

- تركيز المدرس لنظرته على هذا التلميذ أو ذاك الذي قد يكون في حاجة إلى "ترسيخ عاطفي" للفت انتباهه.

تخصص ساعات الدروس للأعمال الموجَّهة، حيث تتناوب تمارين المفهمة وتمارين الأشكلة (انطلاقا في غالب الأحيان من موضوعات البحث)، تحليل النصوص، تعلم مناهج التحليل والحجاج و - فيما يتعلق بالنماذج - مراحل العمل الفردي، والثنائي والجماعي، أو في إطار القسم برمته. هكذا يكون من الممكن التوفيق بين العمل المنهجي ودراسة المفاهيم.

وعلى العكس من ذلك، فإن الاشتغال القبلي للتلاميذ على الجذاذات المبنية التي تسمح لهم بتحصيل المعلومات الأساسية، يجعل العروض الأستاذية الطويلة عديمة الجدوى، خصوصا وأن هذه الأخيرة، غالبا ما تنتهي باستهلاك كل التوقيت بالنظر إلى ثقل المقرر.

يفضي الدرس الأستاذي في معظم الأحيان إلى ظاهرة شبيهة بما سماه **فرويد** في كتابة "الميتاسيكولوجيا"، بالظاهرة المزدوجة التسجيل : يسجل التلميذ خطاب المعلم، ويبقى في نفس الوقت على تمثلاته العينية وعلى طرقه المعتادة في التفكير. أو على الأصح، أنه يخرج من الفصل دون أن يكون قد غير بعمق، الحالة الأصلية لمعرفته (الشيء الذي يفسر سبب ملله وتبرمه، وإعراضه عن بدل أي مجهود "برغبة منه") : إذ تكفيه معارف مدرسية "جاهزة" (أعدت على عجل لاجتياز الامتحان ؟) ليعرف كيف يتدبر بقليل أو كثير من المهارة أمر رصيد لا يتبدل.

من الممكن أن نستعيض عن هذا التمرين ـ الذي غالبا ما يكون محبطا، إذا لم يكن للمدرس، فعلى الأقل للتلميذ ـ بمنهجية أكثر "سقراطية" حيث يتعاطى القسم بكامله تحت إشراف المدرس لـ "عمل ارتدادي" يتمحور حول تمثلات التلاميذ أنفسهم محاولا استخراج خاصيتها الإشكالية وبلورتها نظريا من أجل تحويلها.

يترتب عن هذا، أن الطريقة قد تكون متعرجة – متناقضة مع النهج الخطي الواضح للعرض الأستاذي – فتكون بذلك شاقة على التلاميذ في معظم الأحيان، إلا أنها مع ذلك تكون بدون شك جد مثمرة، خصوصا وأن المعرفة "المكتسبة" شأنها شأن العلم، هي "مجموعة من الأخطاء تم تصحيحها".

يبقى أن علينا القيام بخلاصة تركيبية لنتائج البحث الذي أنجز بكيفية مشتركة. إلا أن الرغبة في متابعة وتوجيه مسيرة التلاميذ في خطواتهم الخاصة، من شأنها أن توقعنا بالفعل في التشتت والغموض و"الفكر المبالغ فيه". لذا فإن بيان الخاتمات والخلاصات يسمح لنا بالقيام بنوع من التركيب المنظم لما اكتشفناه جميعا، ويمدنا بعناصر المعرفة القابلة للنقل والتوظيف في المقالة أو في الدراسة المنسقة للنص، بحيث يمكننا أن ندعو كل تلميذ ليكتب مقالته أو نصه الخاص، لنقوم بعد ذلك بوضع بيان ختامي مشترك لكل القسم انطلاقا من العناصر المشتركة. ومن الممكن أيضا بناؤه بكيفية جماعية تحت إشراف المدرس، ليتم فيما بعد استنساخه وتوزيعه على الجميع ؛ وفي حالة الطوارئ (ضرورة إنهاء المقرر)، باستطاعة الأستاذ أن يكتبه بنفسه ويناقشه مع القسم. وعليه في جميع الحالات أن يعيد تناول جميع عناصر التفكير التي جمعها القسم، بكيفية منظمة، ليكون في متناوله بنوع خاص، معظم الوقت.

هناك طريقة أخرى ممكنة هي بمثابة تدخل لأستاذية الأستاذ، هذه الأخيرة بإمكانها إعادة تناول وتمديد التفكير الذي جلبه التلاميذ بشكل قبلي، أما فرديا أو على نحو جماعي. وفي هذه اللحظة وهذه الظروف، يأخذ هدا "الدرس" كل معناه وكامل قيمته : إنه يتناول مسألة يكون التلاميذ قادرين على فهمها لأنهم بنوها جماعيا، ولأنهم توصلوا إليها عن طريق بحث فردي و/أو جماعي. فهم قادرون إذن على الإصغاء للجواب الذي يمكن للمدرس أن يقترحه عليهم، وعلى متابعة الحجاج الذي جمعوا عناصره قبليا، وبحثوا في وسائل تنظيمه منهجيا.

لنلخص المنهجية إذن :

1. جذاذات عمل ونصوص تمنح التلاميذ الوسائل المتنوعة لجمع العناصر الضرورية للتفكير وللانخراط فيه.

2. يمكن للتلاميذ أن يبنوا فرادى أو أثناء حصص جماعية للعمل، هذا التفكير. أو أن يناوبوا بين التمارين المختلفة التي تجمع بين تحصيل المعارف واكتساب المهارات، وبين البحوث ذات النمط "السقراطي" التي تسمح ببلورة وتصويب التمثلات التلقائية للتلاميذ.

3. بيان ختامي أو درس رسمي يقوم بتلخيص تركيبي منظم لنتائج البحث.

4. تمرين للمراقبة يسمح بتقييم مدى تحقق الأهداف المقترحة. ويكون تصحيحه مناسبة للتقويم والعلاج الضروريين.

ملحقات

ملحق 1 – فلسفة " منهجية العمل بالجذاذات.

بنية الجذاذة

(تم توزيع هذه الوثيقة على التلاميذ في بداية السنة).

تتمركز الجذاذة بصفة عامة حول مفهوم معين أو مجموعة من المفاهيم، (مثل : "اللاشعور، الشغل، المجتمع، الحق، السلطة، الدولة") وفي كل جذاذة نجد العناصر التالية :

أ) تصميما للاشتغال حول المشاكل الأساسية التي يطرحها هذا المفهوم أو هذه المجموعة من المفاهيم. بحيث أن كل عنوان مرقم (رقم 1، 2، 3...) :

– يعين ويصوغ إحدى المشاكل، (إشكالية).

– يحيل على نصوص تقترح أجوبة فلاسفة عن هذا المشكل.

– يطرح أسئلة تسمح بتعميق هذه الأجوبة (وضعها في سياقها، الوقوف على مسلماتها وتطبقاتها، مناقشتها عند الاقتضاء).

تعتبر دراسة هذه العناوين المرقمة عملا أساسيا ضروريا.

ب) عرضا يلخص طرق البحث أو التفكير من أجل التعمق.

ج) قائمة بموضوعات البحث (مأخوذة عامة من حوليات البكالوريا).

د) قائمة بأسماء المراجع تسمح للتلميذ الذي يود التعمق، العثور على الكتب الخاصة. فإذا كان من غير الممكن ألاّ يقرأ التلميذ كتابا واحدا عن كل جذاذة، فسيكون من غير الطبيعي أن ينهي سنته الفلسفية دون أن يقرأ أي كتاب من الكتب التي يحيل عليها هذا العنوان.



العمل الأساس

1) اقرأ مقدمة الجذاذة، فهي تشير بصفة عامة إلى المشكل المركزي الذي يطرحه المفهوم، أو الذي تطرحه المفاهيم المدروسة والكيفيات المختلفة في معالجتها. وفكر فيه دونما سعي إلى محاولة فهمه عل الفور بشكل واضح تماما. (فما سيأتي سيمكنك من فهمه جيدا).

2) لاحظ البنية العامة للجذاذة : استخرج عناوين مختلف أجزائها وتريث في ترقيمها.

3) قم بدراسة كل جزء مرقم من أجزاء الجذاذة.

– ما هو المشكل الذي تثيره ؟ (لخصه في جملة واحدة).

– ما هي الأجوبة التي تقدمها مختلف النصوص لهذا المشكل ؟ (لخصه في جملة واحدة).

– أما بالنسبة للنصوص الهامة (الواردة في لائحة الموضوعات)، فسنضع من أجلها جذاذة لتحليل النص (2/1 صفحة)، توضح المشكل الذي يعالجه، وكذا الأطروحة والخطوط العريضة للحجاج (الملخص للنص في شكل تصميم مرقم، وذلك على نحو يعيد توظيف كل المفاهيم الأساسية، ويجعل التمفصلات التي تجمع بينها، متجلية بوضوح).

– فكر في الأسئلة المطروحة دون أن تحاول كتابة الأجوبة الدقيقة لها.

4) ضع كتابيا ملخصا تصميميا للجذاذة.

هذا الملخص–التصميمي (صفحة واحدة عل الأكثر)، يكثف العمل السابق في شكل تصميم مرقم (لكنه مكتوب). بحيث يبرز بالنسبة لكل عنوان كبير من عناوين الجذاذة، العبارة الدقيقة للمشكل الذي يعالجه، وكذا أطروحة كل كاتب من الكتاب الذين تحيل إليهم (ملخصة في جملة واحدة). والمشاكل التي تطرحها هذه الأطروحة كذلك (ملخصة في عبارة واحدة).

5) دون في دفتر المصطلحات الفلسفية، معنى المفاهيم الأساسية المدروسة في الجذاذة (باعتبارها أهدافا مفاهيمية). ووظف عند الاقتضاء معجما فلسفيا لهذا الغرض، (ولكن لا تبقي سوى على المعنى الذي تكون له علاقة بما هو مذكور في الجذاذة).

6) راجع انطلاقا من لائحة الأهداف المعطاة في بداية المتوالية، مدى تحقق الأهداف الأساسية في دراسة هذه الجذاذة.

العمل على التعمق

يمكِّن العمل الأساس من اكتساب المعلومات الفلسفية الأساسية ؛ التي يتعين بعد ذلك توظيفها في الأبحاث الشخصية، وهذا ما يمكن القيام به تبعا للتعليمات التالية :

1) بمناسبة انفتاح إحدى طرق البحث.

باستثناء التوجيه الخاص، تكون الدراسة اختيارية : وغالبا ما تدفع إلى القيام بأبحاث شخصية جديدة. إلا أنه من الأهمية بمكان أن تقوموا أنتم بتحديد ما ينبغي أن يكون موضوع سؤال في طرق البحث هذه، إذ أنكم لن تدرسوها بكيفية معمقة، إلا إذا كان الموضوع يهمكم وكنتم تتوفرون على الوقت الكافي لذلك.

2) لمعالجة موضوع بحث أو مقالة.

لن يكون بإمكانكم معالجة جل موضوعات البحث المقترحة في نهاية الجذاذة، ولو في شكل تصميم موجز. لذا سيكون من المفيد لكم القيام بتحليلها (مرارا عند الاقتضاء) من أجل تحديد ما هو فيها موضع سؤال والكيفية التي يمكن معالجته بها. هاهنا تَرَيُّضٌ ممتاز على كيفية إنجاز تمارين البكالوريا.

يمكن تبعا لطلبكم عقد جلسة عمل جماعية مع المدرس، تخصص لبلورة تصميم لمقالة حول أحد الموضوعات المعروضة.

3) للقيام بدراسة "مستعرضة".

من الأهمية أن تواجهوا نتائج عملكم حول جذاذة ما، بنتائج دراستكم لجذاذات أخرى (اعيدوا تناولها إذن عبر الخلاصات - التصميمية) لتظهروا علاقاتها العامة، وتتعلموا كيف تستخرجون بعض كبريات الإشكاليات الفلسفية العامة، من خلال بحثكم في مفهوم معين.

يمكن لهذه الدراسات "المستعرضة" أن تتمركز كذلك حول فلسفة أو عدة فلسفات يكون بإمكانكم أن تحاولوا إدراك ما لفكرها من تماسك نسقي.

4) في "الاجترار" والهضم الشخصي.

على عناصر المعرفة التي زودتكم بها الجذاذات، أن تسمح لكم بتغذية تفيكركم

الشخصي، وببلورة فلسفتكم الخاصة وتثبيت خطوطها العريضة بالإحالة على "معيشكم" كم الخاص. من الأفيد لكم أن تسجلوا بكل حرية في دفتركم، ردود الفعل التي يمكن أن تثيرها لديكم دراسة هذه الأطروحة أو تلك (ما يعنيه ذلك بالنسبة لكم، ما تجلبونه منه، والأسئلة التي يثيرها لديكم). إن هاهنا عملية اجترار وهضم فلسفية محايثة.

تعتبر جذاذتكم قد تم هضمها إذا ...

1) كنتم قادرين على عرض المشاكل التي تعالجها على أحد زملائكم وكذلك الأجوبة التي تقترحها لهذه المشاكل، انطلاقا من المخلص/التصميمي، موظفين بدقة المفاهيم الأساسية التي تستثمرها.

2) كنتم قادرين على إعادة توظيف نفس المواد لمعالجة مشكل أو موضوع آخر غير الذي تعالجه الجذاذة.

الملحق 2 – اللاشعور

نعرف قبليا أن الشعور أو الوعي، لا يصاحب إلا جزء يسيرا من الظواهر الذهنية ؛

– معظم الظواهر الفيزيولوجية تكاد تكون غير مصحوبة أبدا بالوعي ؛

– أما فيما يتعلق بالعالم الخارجي، فنحن لا ندرك منه بوعي منا، إلا جزءا ضئيلا، إذ وحدها الإشعاعات الضوئية ذات الموجات الطويلة المتراوحة بين 0,39 م (المافوق–بنفسجية) و0,76م (ما تحت–الحمراء)، تصل إلى إدراكنا، أما الأصوات فإننا لا ندرك منها هي أيضا، إلا ما يتراوح بين 16 Hz و16 KHz.

هناك ما لا يحصى من الظواهر اللاشعورية (الفزيائية والفزيولوجية)، التي تأثر علينا سواء من داخلنا أو من خارجنا.

ولكن هل نحن أنفسنا واعون بكل ما يجري في حياتنا النفسية ؟ هل من الممكن وجود على سبيل المثال، لا فقط ذكريات لا شعورية عابرة، وإنما أيضا عواطف لا شعورية بالمرة (كالحب والكراهية، والغيرة، والإحساس بالذنب والقلق...) ؟ هل نحن موجهون في حركاتنا بدوافع لا شعورية لا يمكنها أن تكون مجرد مثيرات عضوية ؟

هل هناك لا شعور نفسي ؟ أليس هذا تناقضا في المصطلحات ؟ ألا يمكن للنفس ألاّ تكون دائما واعية ؟

1. رفض اللاشعور النفسي

إن فلسفات الوعي والذات "التقليدية" لا يمكنها أن تفكر في مفهوم اللاشعور النفسي، ذلك أن هذا المفهوم يصطدم باستحالة مردها إلى المسلمة التي تقوم عليها الرؤية المانوية للعالم (ثنائية المادة والروح) : كما يصطدم من جهة أخرى بمقاومة مردها إلى الرؤية المانوية للأخلاق (ثنائية الخير والشر).

هذه الاستحالة وهذه المقاومة، يمكن أن نستشفهما من خلال فلسفة ديكارت وألان Alain (إحالة إلى نصين معينين).

ما الرهان الذي يبدو لكم هنا موضع جدال بين المؤيدين والمعارضين للاشعور النفسي ؟

أ) الرؤية الثنائية للجوهر

تسلم أساسا بأن الواقعي يوجد على نحوين : في شكل جوهر ممتد (المادة) وفي شكل جوهر مفكر (النفس أو الروح). الروح مدركة لنفسها، أي أنها واعية : وبالتالي فإن كل ظاهرة نفسية عبارة بالضرورة عن وعي : فالوعي أو الفكر هو بالذات ماهية الحياة النفسية.فإذا كان هناك من لاشعور إذن، فهو لن يكون إلا فزيائيا أو فزيولوجيا - مرتبطا بنظام الجسد ؛ كأن لا أرغب في شيء مثلا دون أن أعرف بأني أرغب فيه، مادامت الرغبة عبارة عن فكرة.

ب) الرؤية الثنائية للأخلاق

يترتب عما سبق أنني إذا كنت لا أتصرف إراديا وبوعي مني، فإن جسدي هو الذي يتصرف تبعا للحتمية التي تتحكم فيه بشكل خاص. ففي الهوى على سبيل المثال، جسدي هو الذي يتصرف ("البهيمة" التي تتكلم بداخلي والتي ينبغي إخراسها). ليس هناك من حل ثالث، فإما أن أكون حراً واعيا، وإما أن أكون عبارة عن آلة ؛ وفي هذه الحالة لا يكون اللاشعور سوى كلمة أخرى للدلالة على ما هو جسماني.

2. إسهام التحليل النفسي

أ) تكَوُّن النظرية

يمكننا أن نتتبع مختلف مراحل تشكل مفاهيم وتصورات نظرية فرويد بالاعتماد على العديد من النصوص :

لاغاش Lagache : التحليل النفسي (Que sais-je ? PUF)

روبير Robert : ثورة التحليل النفسي (Payot)

جاكار Jaccard : فرويد (Que sais-je ? PUF)

فرويد Freud : خمسة دروس حول التحليل النفسي (Payot)

فرويد Freud : حياتي والتحليل النفسي (Gallimard)

لنحرص بالخصوص عل تدقيق النقط التالية :

– الهيسيريا والتنويم المغناطيسي : كيف دفعا بفرويد إلى افتراض وجود نفس لاشعورية ؟

– الطرق العلاجية الجديدية : المنهج التطهيري (نجاحاته وحدوده) ؛ الاستشفاء التحليلي وكيفية إجرائه (المقاومة والتحويل أو النقل).

– العصاب، الأعراض كتشكل لتسوية بين الكابث والمكبوث.

– انعكاس ذلك على الجانب الواعي في النفس : الحلم (المعنى المحتوى المتجلي والكامن، الرغبة، الرقابة، التسوية، التكثيف، النقل، الترميز، التهويل) ؛ الفعل المتعثر (الفلتات، النسيان الفعال).

–الأصل الطفولي : نظرية الجنسية الطفولية.

ب) منزلة اللاشعور

يمر التدقيق في المفهوم أولا وقبل كل شيء، من خلال "خطاطة" أولية. (نظرية المناطق أو الأنظمة النفسية) : ما قبل–الشعور، الشعور، ثم اللاشعور. بعد 1920 قام فرويد بإعادة بناءه نظرية مقترحا خطاطة ثانية هي : الهو – الأنا – الأنا الإعلى.

ستقومون بدراسة وظيفة هذه القضايا وعلاقاتها من خلال النص الذي تتوفرون عليه.

مع ظهور الخطاطة الثانية، حصل تعديل عميق : الهو، الأنا الأعلى (اللذان يستأثران بالجزء الأعظم)، وجزء من الأنا (ذلك الذي يترأس الآليات الدفاعية)، كل هذا أصبح لا شعوريا.

لقد كان اللاشعور جوهريا (نظام اللاشعور = يعني مجموع العمليات الذهنية

المكبوثة)، فصار محمولا، أي صفة تتجلى بوصفها ما يميز الجزء الأعظم من الجهاز النفسي.

ج) التضمينات الفلسفية

ستقومون بدراسة الكيفية التي أوّل بها **فرويد** نفسه، القطيعة التي اقمحها مفهوم اللاشعور، بحيث تضعونها ضمن علاقة مع القطيعتين اللتين أحدثهما كل من **كوبيرنيك وداروين** (انظر : نصا مماثلا). كيف تفهمون الاثبات القائل بأن : "الأنا ليس أبدا سيداً في عقر بيته" ؟

ستفكرون في مختلف النتائج المترتبة عن هذه القطيعة :

– الإيبستيمولوجية : هل من الممكن وجود علم باللاشعور بمعزل عن كل إحالة إلى جوهر عضوي أساسي ؟

– الفيزيولوجية : ما مصير وحدة الكوجيطو إذا كانت الذات ليست سوى شبكة أو نظاما من العلاقات بين مختلف الأطراف، ولم يكن بوسع أي طرف مفضل (الوعي أو الذات) أن يمثله ؟

– **الفلسفة** : هل من الممكن لفلسفات الذات كما بلورها التراث الفلسفي (**ديكارت، كانت**)، أن تستمر كما هي، في أيامنا هذه ؟

– الأخلاقية : هل نحن مدفوعون في كل ما نقوم به. بالدوافع التي نعتقد أنها صادرة عنا وبوعينا، أم بدوافع أخرى نجهلها ؟ هل السيادة المطلقة على الذات وقوة البصيرة والإرادة – التي تأسست عليها الأخلاق والحكمة الكلاسيكية – مجرد أوهام ؟ هل هي أساطير ؟ هل بوسعي أن أختزل المسافة التي تفصل بين التأويل الساذج لأفعالي ودلالتها الواقعية ؟

3. امتدادات اللاشعور

لقد أحدثت القطيعة التي تولدت عن مفهوم اللاشعور صدمة دفعت بمختلف العلوم الإنسانية إلى توظيفه بدلالات مختلفة، وتوسيع نطاق استعماله.

يمكن استكشاف الاتجاهات المختلفة المشار إليها أسفله، بوصفها مسالك للبحث.

أ) **اللاشعور الجماعي** : هذا ا لمفهوم أدخله **يونغ** Jung، من خلال تصوره لـ"الأصل البدائي".

ب) **اللاشعور اللسني** : لقد أسس **دوسوسير** F. de Saussure اللسانيات العامة. بنية اللغة تظل مجهولة بالنسبة لمن يتكلمها. فهي تشكل نوعا من القواعد النحوية المحايثة التي تقولب الخطاب في غياب وعي الذات المتكلمة (انظر : جذاذة **اللغة** والنص المماثل لها).

ج) **اللاشعور المعرفي** : إن سيكولوجيا الطفل التي ندعوها بـ : "الذكاء"، هي حسب جان **بيارجي** J. Piaget، مجموعة من الخطاطات الحسية-الحركية والفاعلة المنتظمة في بنية يمكن للذات بواسطتها أن تتكيف مع العالم، من خلال الحركة (العينية أولا، ثم الرمزية بعد ذلك) انظر جذاذة **المعرفة** والنص المخصص لها.

د) **اللاشعور الثقافي** : تخضع مختلف المجالات الثقافية حسب الانتروبولوجي **ليڤي ستراوس**، لقواعد بنيوية جد صارمة، تُفرض على كل فرد بكيفية لاشعورية (دون أن تتجلى له أصولها ووظيفتها الفعلية) انظر جذاذة : **الطبيعة والثقافة** والنص المخصص لها.

4 ـ موضوعات لأبحاث تكميلية

– النظريات الفرويدية : عن الأحلام، العصاب، الجنسية، الشخصية، الجنون، عقدة أوذيب....

– العلاج في التحليل النفسي (انظر كتاب : **الكلمات قوله**، لصاحبه ماري كاردينال).

– التحليل النفسي والطب النفسي (انظر : النفسانية. **لبتارتولي وديسبان**).

– الجنون والأسرة : الجنون والبيولوجيا. (انظر : **الجنون**. لصاحبه **جاكار**).

– تطبيق التحليل النفسي على الظواهر الاجتماعية والثقافية لتحليلها : الفن، الفولكلور، الدين، الإشهار، الأساطير، الحكايات، الملاحم...

5 ـ موضوعات للبحث والمقالة

– م الذي يسمح بافتراض وجود اللاشعور ؟

– هل اللاشعور مجرد اسطورة ؟

– ألا نعبر سوى عما نحن على وعي به ؟

- هل اللاشعور شيء حتمي ؟

- هل يجعل اكتشاف اللاشعور، من إدعاء الإنسان تحمله مسؤولية حياته، ادعاء باطلا ؟

- ما هو الكائن السوي والطبيعي ؟

- هل هناك من شروط لا معقولة ؟

- هل بإمكاننا معرفة اللاشعور ؟

- هل يخول اللجوء إلى اللاشعور تبرئة الذمة ؟

- "هناك حيث يوجد الهو، علي أن أصبر" **(فرويد)**

- لماذا يرغب الإنسان أحيانا في اللاشعور ؟

- هل الوعي مصدرا للأوهام ؟

- هل نكون أكثر حرية كلما كنا أكثر وعيا ؟

- هل للأحلام من معنى ؟

- هل اللاشعور مجرد مصطلح آخر للإشارة إلى الجانب الحيواني في الإنسان؟

- هل تنفي فكرة اللاشعور، فكرة الحرية ؟

6 - قراءات موصى بها

Freud - Cinq leçons sur la psychanalyse (Payot) - Introduction à la psychanalyse (Payot) - Psychopathologie de la vie quotidienne Payot - Trois essais sur la théorie de la sexualité (Gallimard).

- L'interpretation ds rêves (PUF) - cinq psychanalyses (PUF).

- Totem et tabon (Payot) - Malaise dans la civilisation (PUF).

- L'avenir d'une illusion (PUF).

Groddeck - Le livre du ça (tél. Gallimard).

Reich - La révolution sexuelle (10/18).

Marcuse - Eros et civilisation (Points, seuil).

Fillox - L'inconscient (Que sais-je ?, PUF).

Bartholy - le psychisme (Magnard).

تمرين لمراقبة مدى فهم الجذاذة

ضع إطاراً لـ : "ص" أو "خ" تبعا لصحة أو خطإ الإثبات.

1. بالنسبة للفلسفة الكلاسيكية :

– كل ظاهرة تكون بالضرورة واعية

2. الكبث هو : ص خ

– الفعل السيكولوجي الذي يدفع بواسطته الفرد بعض التمثلات أو الرغبات التي قد تجلب له الاشمئزاز إلى اللاشعور.

– الفعل السيكولوجي الذي يحرم بواسطته الفرد إشباع رغبة قد تبدو له مدانة. ص خ

3. وجود **اللاشعور النفسي** بالنسبة للفرويد هو بمثابة : ص خ

– نظرية لا أساس لها في التجربة. ص خ

– فرضية جعلها تفسير الأمراض العصابية، ضرورية.

– حدث ملحوظ، وبالتالي غير قابل للنقاش. ص خ

4. في الخطاطة الفرودية الأولى ص خ

– مجموع الرغبات والتمثلات المكبوثة.

– الميكانزمات السيكولوجية التي تظل مجهولة. ص خ

– الذكريات القابلة للاسترجاع بسهولة. ص خ

5. في الخطاطة الفرويدية الثانية، **اللانا الأعلى** هو : ص خ

– مجموعة من الاقتضاءات والمحرمات المدمجة والمستبطنة عن طريق الأقارب.

– الروح من حيث هي الرقيب والمهيمن على الجسد. ص خ

– ذلك الجزء من النفس الذي يتحكم في الأنظمة المحركة والتمثلية الواعية. ص خ

ص خ

6. في الخطاطة الفرويدية الثانية، **الهو** هو :

- مجموعة من الغرائز ذات طابع عدواني أو شبقي. ص خ
- مصدر كل رغباتنا. ص خ
- الجزء الواعي من جهازنا النفسي. ص خ

7. يطلق التحليل النفسي اسم **العصاب** على :

- إحدى الأمراض العصبية. ص خ
- اضطراب نفسي تكون له أسباب سيكولوجية. ص خ

8. بالنسبة لفرويد، كل الغرائز جنسية. ص خ

9. المعالجة بالتحليل النفسي، تكمن في تنويم الفرد مغناطيسيا وإخضاعه لإيحاءات ص خ

الملحق 3 – في إنماط استراتجيات التفكير	
السمعية الميل إلى إعادة ترديد المعرفة من خلال إعادة بناء حركيتها بالحديث عن سيرورتها. ترسيخ المعرفة عبر توظيف مراحلها وتسلسل عناصرها.	**البصرية** الميل إلى إعادة ترميم المعرفة من خلال إعادة بناء حركيتها بتصور عناصرها. ترسيخ المعرفة عبر توظيف العلاقات المكانية بين عناصرها المرئية.
في ارتباط بالمجال الميل إلى وضع الثقة في المعلومات ذات المصدر الخارجي والقادمة من المحيط، أهمية تضافر الاجتماعي والعاطفي في التعلم. الميل إلى إعادة ترديد المعطيات كما تم اقتراحها. الحاجة إلى أهداف خارجية.	**بشكل مستقل عن المجال** الميل إلى وضع الثقة في المعلمات الشخصية ذات الأصل الداخلي. تعلم "لا شخصي" مرتبط قليلا بما هو اجتماعي وعاطفي. الميل إلى إعادة بَنْيَنَة المعطيات بكيفية شخصية. التعريف-الذاتي بالأهداف.
انعكاسية الميل إلى تنويع الجواب لضمان حل صحيح ما أمكن. التردد أفضل من الوقوع في الخطأ.	**اندفاعية** الميل إلى الإجابة السريعة دون خشية الوقوع في الخطأ. لا تسامح مع عدم اليقين.
مركزة الميل إلى التمركز حول شيء واحد وتوضيح نقطة معينة بشكل كلي قبل الانتقال إلى أخرى موالية. عمل يهمين عليه التكثيف.	**مسح** الميل إلى اعتبار أشياء كثيرة بشكل متزامن، وعدم فحص أي منها إلا بشكل جزئي، شريطة العودة إليها لاحقا. عمل يهيمن عليه الاختزال.



التدقيق	التعادلية
الميل إلى البحث عن الفوارق والاختلافات والتناقضات، والتقابلات. شريطة ضبط الخاصية. التأكيد على أخذ المسافة اللازمة مع ما سبقت معرفته. الرغبة في التجديد والجديد.	الميل إلى البحث عن الاستقرار والعناصر المعروفة، وعادات التفكير، مع عدم أخذ الجزئيات الأصلية بعين الاعتبار. الميل إلى ربط ما هو جديد بما هو معروف عن طريق المماثلة، الرغبة في الوضوح.
إنتاج الميل إلى تملك المعرفة بنوع من الانخراط الفعلي فيها. التعلم من خلال الممارسة. أهمية النشاط الحركي المصاحب. (شفويا - حرفيا - حركيا...).	**استهلاك** الميل إلى تملك المعرفة بنوع من الحياد والتحفظ. التعلم من خلال الملاحظة. استبطان التعلم، دون تجليات حركية.
تشكيل الميل إلى الاشتغال باعتدال بكل قواه العقلية الممكنة مهما كانت المهمة. الاشتغال على نمط وحيد، بكامل القوى.	**تحقيق** الميل إلى تكييف مستوى المطالب العقلية مع خصائص المهمة. الاشتغال قدر الإمكان على ملفات متعددة، مع الاقتصاد ما أمكن.

خلاصة

– من أجل ديداكتيكا متخلقة

من الممكن تأويل محاولتنا هذه تأويلا سلبيا بالسؤال عما إذا كانت مجرد وهم ديموقراطي يروم أنقاذ مستوى متدن ومهدد بالغرق ؟ أو ما إذا كانت مجرد ترياق لإنعاش بيداغوجيا-فلسفية لم تعد تحمل نفسها ؟ أو هي مجرد بديل عن أستاذ لم يتلق تكوينا فلسفيا كافيا ؟ أو مجرد تقننة للممارسة التعليمية على نحو يسمح بإخفاء المشاكل المرتبطة بالغايات والوظائف الاجتماعية والسياسة الخاصة بهذه المادة ؟ أو هل هي مجرد محاولة لإخفاء طابع سيكولوجي، إذا لم نقل فرض نوع من التشريع العصبي-البيداغوجي على الفكر ؟ أو هي عبارة عن محاولة للتأديت المنهجي وتقننة التواصل وتأليله، أي باختصار، مجرد محاولة لإخضاع الحكمة (سوفيا) إلى التقنية (التخني)، وجعلها تابعة له ؟

نعتقد من جانبنا أن وضع منهجية لتدريس الفلسفة، لا يمكنه بأي حال من الأحوال، أن يكون مجرد عملية تقنية معقلنة لخدمة النجاعة والفعالية البيداغوجية ؛ ذلك أن هذه المنهجية لا معنى لها، إلا إذا كانت فلسفية بشكل مزدوج : أولا، لأنها ديداكتيكا مقيضة دائما بغايات ؛ وثانيا لأنها ديداكتيكا خاصة بالفلسفة، عليها أن تعيد النظر دائما في كل "تكنولوجيا للتديس".

لدينا مشروع ؛ وهذا المشروع يهدف إلى بلورة طرق ديداكتيكية لتدريس الفلسفة من منظور منطق معين للتعلم. وهو كما ذكرنا ذلك في التمهيد، ليس نموذجيا ؛ بل إنه يستمد معناه المعرفي والنظري من خلال تصور فلسفي معين للعلاقات القائمة بين السياسي وتدريس الفلسفة ؛ هذا التدريس الذي له كامل الحق في أن يؤسس، بالإضافة إلى الحرص على دوام صلته وعلاقاته كتخصص بباقي التخصصات الأخرى، مشروعيته في نطاق ديموقراطي.

تمتد هذه الطريقة الأخلاقية التي تفترض تربية التلميذ فلسفيا، إلى أنماط التدريس ؛ فهي تهدف إلى جعل المتعلم مركز العملية التعليمية بدل اختزاله في دور المتلقي

للخطاب الأستاذي. ذلك أن التدريس الفلسفي قد وُضع أولا وقبل كل شيء من أجل التلميذ، لا لتوفير مستمع للأستاذ. كما أنها ترمي إلى توضيح الأهداف المسطرة ومعايير التقييم، لجعل العقد الديداكتيكي وقواعد اللعب الخاصة بالمادة وبالقسم، أكثر شفافية. هذا بالإضافة إلى أنها تركز على استقلالية التفكير النقدي للتلميذ، حتى يتمكن من اكساب تفكيره الخاص به شكلا ومعنى وتماسكا.

أما مرجعياتنا النظرية، فهي لا تقل بدورها وضوحا. إنها النظريات المعرفية والبنائية لكل من التعلم ومقاربة الأهداف والتمثلات والتقييم التكويني. لكن، من المؤكد أنه يتعين توضيح الخلفيات الفلسفية أكثر.

لقد ظل التكوين الأساسي والمستمر لأساتذة الفلسفة إلى حد الآن، تكوينا تهذيبيا بالأساس. لذا ينبغي، لإضفاء الطابع الحرَفي على مهنتهم، أن يشتمل هذا التكوين اليوم، على بعد بيداغوجي مواكب للتكَوين النظري الضروري، وأن يرتكز بالتالي على بلورة جماعية ومتعددة لديداكتيكا خاصة بهذا التخصص.

لقد قلنا في بداية هذا المؤلف، أن الرهان السياسي هو رهان فرنسي وأروبي في نفس الوقت. ذلك أن أصالة تدريسنا مزدوجة :

- إنها تبدأ منذ الإعدادي.

- إنها ذات طبيعة إشكالية. وبالفعل، فهي لا تنشر مذهبا رسميا كما يحدث في الدول الشرقية. إنها لا تركن إلى تاريخ الأفكار كما يروم ذلك زملاؤنا الإيطاليون أو الانجلوسكسونيون. وهي لم تنحرف رغم الإنذارات باتجاه تدريس العلوم الإنسانية، بل ظلت أصالة فلسفية، أي متسائلة ومتعددة.

في النمسا، يتم تدريس الفلسفة منذ الابتدائي. وفي بولونيا، يتساءل أساتذة الفلسفة حول تدريسهم، ويستقون الأخبار عن "النموذج الفرنسي"، وفي هنغاريا، لا يتوفر التلاميذ منذ حين، سوى على ساعتين في القسم النهائي لدراسة الفلسفة دراسة لا علاقة لها بـ "تعاليم" الماركسية-اللينينية الغابرة. إن مسارا فلسفيا حقيقيا يمكنه أن ينفتح بالفعل كما في التقليد الفرنسي لينتشر كبقعة زيت... ذلك أن جودة مساهمتنا في بناء أروبا مكونة تكوينا جيدا، وعلى دراية بالتحولات التقنية، العلمية، الاقتصادية الاجتماعية والثقافية، وقادرة على مصاحبة هذه التحولات إبيستيمولوجيا وأخلاقيا، يتوقف على الصورة التي نقدمها عن تدريس الفلسفة بكيفية معممة وناجحة.

معجم

• **الصراع السوسيو-معرفي** : وضع الآراء موضع تساؤل من خلال مواجهتها بغيرها، من أجل تطوير الفكر. على الأستاذ إذن، أن يبني عُدات لانبثاق التمثلات ومفصلتها. ثم يعمد بعد ذلك إل خلق مواجهة بين هذه التمثلات عند التلاميذ (مناقشة)، وبينهم وبين الأستاذ (الدرس) وفلاسفة آخرين (النصوص). وأخيرا، العمل على حصول تعبير عن تصور إشكالي، وبالتالي تطوري. هكذا ينتقل الصراع من صراع بين الأفراد، إلى صراع ضمن-فردي.

• **ديداكتيك الفلسفة** : تفكير في طرق تدريس وتلقين التفلسف في القسم النهائي، يجمع بين الحس الأخلاقي (حق الجميع في تعلم الفلسفة)، وتصور إشكالي لمحتوى التخصص، ومرجعيات نظرية حول التعلم، والتجربة الميدانية.

•**المفاضلة** : معالجة بيداغوجية للتباين الحاصل في جمهور التمدرس الفلسفي والتي ترجع بالخصوص إلى دمقرطة الولوج إلى القسم النهائي، بحيث أنها تأخذ بعين الاعتبار العلاقة المتنوعة للتلاميذ باللغة وبالثقافة، والاستراتيجيات الفكرية المتعددة، وتنوع التخصصات، من خلال اعتمادها على تنويع المناهج والعُدد. فالمفاضلة تنصب على المناهج الكفيلة ببلوغ الأهداف العامة والمشتركة.

• **قابلية التربية الفلسفية** : مساهمة أخلاقية بالمعنى الكانطي للكلمة، تفترض إمكانية تعلم جل التلاميذ في القسم النهائي للتفلسف. وتنبني ديموقراطيا على "حق الجميع في الفلسفة". ومن جملة أهداف الديداكتيكا الوزارية والمطلبية، المساهمة في تحقيق هذا الذي هو (ليس سوى) مطلباً، تحقيقا فعليا.

•**التقويم التكويني** : لهُ غاية بيداغوجية. إنه طريقة لضبط التعلم الذي يتملك التلميذ من خلاله معايير النجاح والقدرة على إنجاز مهمة معينة. (كأن يضع مقدمة

لمقالة)، متبعا أهدافا بيداغوجية دقيقة (كالقدرة مثلا على الأشكلة). هذه السيرورة التكوينية تُمَرَّرُ عبر معلومات دقيقة عن هذه المعايير يقدمها الأستاذ، أو من الأفضل، من خلال بناء التلاميذ أنفسهم لهذه المعايير وتوظيفها. ومن هذا المنظور يكون الخطأ مرحلة من مراحل التعلم وليس أبدا غلطة أو فشلا. إنه يسمح بتحديد العوائق التي ينبغي تجاوزها وببلورة طرق خاصة للعلاج والتقويم.

• **التقييم الإجمالي** : له غاية اجتماعية تتمثل في منح شهادة، أو توجيه مدرسي أو مهني (اخبار التلميذ والأسرة). إنه يهتم بمنتوج نهائي، ويسعى عند نهاية كل مسيرة تعلمية إلى مراجعة مدى تحقق الأهداف العامة للتكوين، ليقول كلمته عبر نقطة-حصيلة يتم تحديدها من خلال الإحالة إلى مجموعة و/أو مستوى معين من المقتضيات : مثلا : المقالة الفلسفية في البكالوريا.

• **منطق التعلم** : هو منطق التدريس الذي يتموقع من وجهة نظر الأستاذ. إنه فن أو منهجية نقل المعارف والدرايات بالنظر إلى كفاية المدرس المعترف بها من خلال الحصول على شهادة الأهلية في التلقين، والتي يشكل الدرس المثير للإنتباه نموذجا لها، في مقابل منطق التعلم الذي يتم من وجهة نظر التلميذ. فالمكوِّن (المدرس) يخلق وضعيات/إشكالية ليبني حركيا فكره الخاص انطلاقا من تطور التمثلات.

• **المقاربة بالأهداف** : البحث فيما وراء الغايات العامة (مثل العمل على تنمية الفكر النقدي...) عن أهداف دقيقة للتعلم، أي تكون مصاغة في شكل مصطلحات تعبر عن قدرات التلميذ في مجال تنامي الفكر الفلسفي. إن تحديد الأهداف شرط ضروري لأعداد ووضع أي عدة للتعلم.

• **الهدف النواة** : لقد ميزنا بين ثلاثة أهداف لتعلم التفلسف : المفهمة، الأشكلة والحجاج. هذه الأهداف تتمفصل فيما بينها أثناء قراءة نص ما أو إنتاج مقالة. فالهدف/النواة عبارة عن مفصلة ديداكتيكية بين جوهر التخصص (النواة)، وإمكانيات التلقي والإكتساب الخاصة بجمهور معطى (هدف). ينبغي إذن أن نحدد بدقة مستوى التعلم المطلوب تحققه عند الجمهور المعني بالنسبة لكل هدف/نواة.

• **الهدف العائق** : الصعوبة التي تعترض التلميذ بوصفه هدفا بيداغوجيا بالنظر إلى متطلبات النجاح. ذلك أن تملك التلميذ لكل الأهداف النواتية، يصطدم بعدد من

العوائق التي يجب تبنيها كالأحكام المسبقة مثلا. إن تجاوز هذه العوائق يعد إذن هدفا لتحقيق التقدم الفكري المنشود والحاسم، بحيث إن دور المدرس ينحصر في بناء عُدد ديداكتيكية خاصة تجعل من تجاوز العائق هدفا يمكن بلوغه.

• **بيداغوجيا الأهداف** : هي العلم بمنهجية تحديد أهداف التعلم بدقة بعيدا عن الغايات الفضفاصة والمعتمة. إنها تعمل على تحديد الأهداف بكل واقعية، وعلى صياغة القدرات بكل وضوح، وكذا شروط الجودة ومعايير التقويم والتقييم... إلخ. وتكمن أهميتها بالنسبة للفيلسوف في نجاعتها، أما حدوده، فهي حدود المدرسة السلوكية. وبما أن الأمر في الفلسفة يتعلق بـ"العلبة السوداء" لسيرورات الفكر وعملياته، فإن المقاربة الذهنية للأهداف تفرض نفسها هنا بإلحاح.

• **التمثل** : تصور أو خطاطة توجد بشكل سابق عن كل مساءلة وتكون متجدرة بعمق في الوجدان والحياة العاطفية، لتقوم بدور التفسير والتبرير القبلي للعالم. إنه رأي- معيق لتطور وتعمق الفكر. لذا لا ينبغي كبته أو إحتقاره حتى لا يعود إلى الظهور ؛ بل عرضه والتعبير عنه بوضوح، ومن تم مواجهته بغيره لخلق صراع معرفي بينه وبين ذاته.

• **وضعية الإشكالية** : عدة ديداكتيكية يتم تصورها على نحو يقحم تجاوز الهدف-العائق في المهمة المراد إنجازها.

الفهرس

SOUAD SAIF EL ISLAME B.P. N° 276 - 24005
SIDI BOUZID - EL JADIDA



35 د.